FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

La enseñanza del portugués en la Argentina (1991-2001)

Estudio del dispositivo normativo, prácticas y representaciones.

Autor:
Contursi, María Eugenia
Tutor:
Narvaja de Arnoux, Elvira

2010

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

Posgrado

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Tesis
16.32

Tesis 16-3.2
FACULTAD DE FILOSOFIA y LETRAS
Nº 864174
MESA DE ENTRADAS
14 OCT 2010

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Tesis doctoral

La enseñanza del portugués en la Argentina (1991 – 2001): estudio del dispositivo normativo, prácticas y representaciones

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Doctoranda: María Eugenia Contursi

Tel. 4582-6496

eugecontursi@gmail.com

Directora: Elvira Narvaja de Arnoux

Consejero de Estudios: Roberto Bein

TESIS 16-3-2

Índice

Pág.

Agradecimientos 4

Introducción 5

Primera Parte: Política lingüística del MERCOSUR 16

Capítulo 1: Globalización, regionalización, integración regional 16

El MERCOSUR y las relaciones Argentina-Brasil 25

Capítulo 2: La política lingüística del MERCOSUR 30

2.1. La conformación del SEM 37

2.2. Medidas de política lingüística adoptadas en el MERCOSUR 38

2.2.1. Legislación sobre deberes y derechos 41

a) Protocolos de integración educativa 47
b) Migraciones 53
c) Idioma y traducción de documentos oficiales (no migratorios), incluidos los relativos al funcionamiento interno del MERCOSUR, rotulación y etiquetado de productos comerciales 57

c.1. Idioma y traducción de documentos oficiales (no migratorios) 57

c.2. Documentación referente al funcionamiento del MERCOSU 61

c.3. Rotulación y etiquetado de productos comerciales 63

d) Medios masivos 64
e) Defensa de lenguas 69

2.2.2. Legislación sobre la enseñanza de las lenguas 77

Capítulo 3: Las representaciones sociolingüísticas de las lenguas en la normativa del MERCOSUR 100

3.1. Lengua vehicular: la educación y las lenguas oficiales como instrumentos de integración regional 103

3.1.2. Lenguas, educación y cultura hacia una integración regional estratégica 112

3.2. Lengua referente: despliegue del dispositivo didáctico. De lenguas oficiales a lenguas extranjeras 120

3.3. Lengua vernácula: el guaraní y las demás lenguas "minoritarias" en las RMC y en las RGTPL 126

Segunda Parte: Política y planificación lingüísticas respecto del portugués en Argentina 137

Capítulo 4: La enseñanza del portugués en Argentina 140

4.1. La enseñanza del portugués en Argentina anterior al MERCOSUR 140

4.2. Medidas adoptadas a partir del MERCOSUR 149

Capítulo 5: Lenguas Vivas y FUNCEB: disputa por el campo laboral y por el 173

capital
Simbólico
5.1. El Profesorado de Portugués del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" (LV) 181
Plan de estudios y programas de asignaturas 183
5.2. El Profesorado de Portugués de la Fundación Centro de Estudios Brasileños 188
Plan de estudios y programas de asignaturas 190

Tercera Parte. Estudio de caso: la expansión del estudiantado de portugués en Buenos Aires. Interacción y representaciones del portugués en zonas de contacto "controladas" 200

Estudio de campo o método etnográfico 200

Capítulo 6: Escenas interaccionales en clases de lengua portuguesa 206
6.1. FUNCEB: profesores lusohablantes/estudiantes lusohablantes y castellanohablantes 210
6.2. Lenguas Vivas: profesores castellanohablantes/estudiantes castellanohablantes y lusohablantes 217
Capítulo 7: Los estudiantes brasileños de los profesorados 227
7.1. Migración brasileña en Buenos Aires 227
7.1.1. Estudiantes brasileños en los profesorados de portugués 239
7.2. Representaciones sociolingüísticas de los estudiantes brasileños 247
7.2.1. Breve historia sociolingüística del portugués en Brasil 247
7.2.2. Variedades y norma lingüística 254
7.2.3. Lengua materna, lengua objeto de estudio 260
7.2.4. Relación con el castellano 263
Capítulo 8: Representaciones sociolingüísticas de los estudiantes argentinos 270
8.1. Representaciones del portugués en el discurso de los estudiantes argentinos de los profesorados 271
8.1.1. El portugués, lengua placentera 271
8.1.2. Variedades y norma lingüística 278
8.2. Representaciones sobre los hablantes de portugués en el contexto de los profesorados 285
8.2.1. Los compañeros brasileños 285
8.2.2. Hablantes nativos y no nativos, estudiantes y profesores 290
8.3. Representaciones sociolingüísticas de profesores argentinos de portugués 297

Conclusiones 304

Bibliografía 313

Fuentes electrónicas 333

Siglas utilizadas 334

Anexos (en separata)

I) Cuadro 1: corpus legislativo del Mercosur: cuadro organizador
II) Cuadro 2: corpus legislativo nacional: listado de normas analizadas
III) Plan de estudio del PPLV y programas de asignaturas (LV y FUNCEB)
IV) Protocolos de entrevista y signos utilizados en la desgrabación
V) Entrevistas desgrabadas
VI) CD: corpora legislativos digitalizados (I y II)
VII) Notas periodísticas citadas
VIII) Breve reseña de la política lingüística nacional anterior a la década del 90

Agradecimientos

Primero lo primero: quiero agradecer fervorosamente a Elvira Narvaja de Arnoux, directora de esta tesis, sin la cual nada de lo hecho por mí en el campo académico hubiera sido posible. Gracias a la fortaleza de su ejemplo.

A Roberto Bein, maestro y consejero entrañable.

A Aníbal Ford y a Stella Martini, forjadores de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), institución que me ha acogido laboralmente y a la que le debo mucho.

A mis profesores de la Carrera de Letras.

A la UBA, universidad pública.

Al CONICET, por darme la oportunidad de realizar mis estudios de posgrado. Sin esa beca no hubiera sido posible de ninguna manera. Aunque con retraso, aquí está el resultado. Espero seguir devolviendo a la educación argentina todo lo recibido.

Al Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", sus autoridades, profesores y estudiantes del Profesorado de Portugués.

A la Fundación Centro de Estudios Brasileños, sus autoridades, profesores y estudiantes del Curso de Formación de Profesores de Portugués para Extranjeros.

A mis amigos, compañeros de trabajo, de fatigas y reposo.

Por último, quiero agradecer especialmente a mi familia por su comprensión, apoyo incondicional, distracciones y contención en los momentos difíciles: Guillermo, Sofía, Ana, Germán y Lautaro.

La enseñanza del portugués en la Argentina (1991 – 2001): estudio del dispositivo normativo, prácticas y representaciones

Introducción

La investigación que dio lugar a este trabajo se inició con la novedad que produjo, a mediados de la década del 90, el crecimiento de la inscripción de estudiantes en el Profesorado de Portugués del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández": de 150 alumnos recibidos desde la creación del profesorado en 1954 a 125 inscriptos en primer año en 1995 (ingresaron efectivamente 92 estudiantes), entre los cuales había brasileños. El contexto inmediato era la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), que declaraba en sus documentos fundacionales –el Tratado de Asunción de 1991 y el Protocolo de Ouro Preto de 1994– que tanto el castellano como el portugués serían en adelante las "lenguas oficiales" del MERCOSUR.

Desde la perspectiva de la sociología del lenguaje, esta novedad brindaba la oportunidad de estudiar una política lingüística regional explícita, nunca antes vista en el Cono Sur, que tuvo consecuencias concretas en la vida cotidiana: en la ciudad de Buenos Aires florecieron y se multiplicaron los institutos que ofrecían la enseñanza de portugués, indicando específicamente que se trataba de la variedad brasileña; la Fundación Centro de Estudios Brasileños (FUNCEB) –hasta 1996 dependiente del Sector Cultural de la Embajada de Brasil en Argentina– organizó un *Curso de Formación de Profesores de Portugués para Extranjeros*, de dos años de duración, destinado a los estudiantes de portugués que completaran los tres cursos regulares anuales en la misma institución, pero que pronto recibió la afluencia de migrantes brasileños movidos por la posibilidad de hacer valer su lengua materna como capital laboral en la sociedad receptora; la matrícula del Profesorado de Portugués del Lenguas Vivas se mantuvo constante en el nivel alcanzado[1]; el canal televisivo abierto Azul TV (Canal 9) emitía un Telecurso de portugués (dictado por la FUNCEB) dos veces por semana y con repeticiones el fin de semana; la FUNCEB también puso en funcionamiento una "consultoría lingüística telefónica" en portugués, para toda la comunidad; entre otras manifestaciones de la creciente presencia de dicha lengua en la capital y en el país durante los primeros diez años de existencia del MERCOSUR.

En Argentina era tiempo de la política exterior de las "relaciones carnales" con los países del primer mundo, y del deseo de pertenecer a él a toda costa. Esto no impidió que

[1] Más detalles al respecto se presentan en el Capítulo 5, apartado 5.1, de esta tesis.

se renovaran ideales de unidad latinoamericana que, por entrar en contradicción con el discurso neoliberal, debían ser "actualizados" y reencauzados en el proceso de regionalización complementario de la globalización económica imperante.

Pero a partir de 1994 sobrevino una crisis económica mundial en cadena[2]: el "efecto tequila" en México (1994/5); la crisis asiática llamada "efecto dragón", el "efecto vodka" en Rusia, el "efecto samba" en Brasil (1997/8) y el autóctono "efecto tango" (1999), antecedente de la aguda crisis de 2001. Esa crisis económica generalizada, que incidió también en el terreno de lo político, socialmente multiplicó los niveles de pobreza y desempleo, lo que significó en Argentina, entre otros efectos, un descenso gradual pero sostenido de la afluencia migratoria desde los países limítrofes, incluido el Brasil.

El MERCOSUR tampoco fue ajeno a sus consecuencias: se vio debilitado el impulso que había tenido en sus primeros años y hasta se comenzó a hablar públicamente de su potencial disolución. Se trató del fin de una etapa de fundación y de auge; y del comienzo de otra etapa de repliegue y reformulación discursiva de los fundamentos, estrategias y objetivos de la integración latinoamericana.

Este breve e incompleto relato muestra una de las dificultades que significó el empeño en este trabajo: el objeto pareció desvanecerse para luego resurgir. Las preguntas de investigación tuvieron que ser replanteadas. La tarea realizada parecía ya no dar cuenta de la realidad. Se trata de una dificultad propia de los estudios sobre al archivo incompleto del presente, que se agudizan si la unidad de análisis se sitúa en América del Sur. Este fue el principal motivo que nos impulsó a circunscribir nuestro estudio a la primera década de existencia del MERCOSUR y a dejar para trabajos posteriores las reformulaciones discursivas de objetos como "integración", "región" e "identidad común", entre otros, que se pueden observar en los documentos de los últimos años de la década del 90 y fuertemente a partir del año 2001.

Esta primera década es central pues en ella se inicia el proceso de integración en el que otras preocupaciones fueron subordinadas a la regionalización "abierta" (Bernal Meza 2000), como la función que deberían cumplir la educación y la cultura en el proyecto, lo que necesariamente involucraría las lenguas de la región. La posición subordinada de estos sectores "sensibles" a problemáticas de los pueblos se comprueba en las decisiones que aprueban iniciativas de Sector Educativo y del Sector Cultural concesivamente, pero que no resuelven las problemáticas de fondo, como veremos en el desarrollo del análisis. En realidad, esta vacilación se explica por la presencia de otro proyecto de integración alternativo y más poderoso: la Asociación de Libre Comercio de las Américas (ALCA), impulsado por Estados Unidos. Evidentemente, el proyecto inicial era "integrarse" al ALCA

[2] Para una carcterización de las crisis latinoamericanas y asiáticas de la década del noventa, ver González (2003).

como bloque. En ese sentido, la notable omnipresencia del inglés en los sistemas educativos de los países que componen la región, especialmente en esta década, es parte integrante del panamericanismo globalizado impulsado por algunos funcionarios políticos de alto rango.

En el dispositivo normativo, que no es ideológicamente homogéneo si comparamos las decisiones, actas, recomendaciones y resoluciones de los diferentes órganos, se pueden rastrear las huellas de los distintos posicionamientos de las fuerzas políticas en conflicto: por un lado, en los sectores superiores, y especialmente en los primeros cinco años de funcionamiento del Tratado de Asunción, la integración que se impulsó fue solamente económica. En consecuencia, las lenguas oficiales (español y portugués) fueron consideradas mutuamente transparentes y su estudio, una mera formalidad[3]. Por el otro lado, los órganos subordinados van construyendo un posicionamiento diferente que, hacia fines de la década, posibilitó el viraje hacia una regionalización estratégica, es decir, no solo económica, que se alejaba del ALCA para acercarse más a los otros países del subcontinente. Se puede observar en esos documentos una redefinición de la integración, de la región, de la educación y de la cultura que va abandonando la matriz discursiva neoliberal. Es por esto que el estudio del dispositivo normativo se hace interesante a nuestros efectos: en él afloran las contradicciones que luego emergen también en las prácticas y las representaciones de instituciones y sujetos.

El año 2001 marca el límite superior de nuestro trabajo también por razones locales, ya que en Argentina fue un año de inflexión en la orientación política y para la sociedad.

El **tema de estudio** de la presente tesis es la relación entre procesos políticos, intervenciones sobre el lenguaje (política lingüística y planificación lingüística) y sociedad (prácticas y representaciones sociolingüísticas).

Para dar cuenta de la complejidad del tema, los estudios en los que nos basamos pertenecen a distintas áreas del conocimiento, por lo que esta tesis se plantea como transdisciplinaria (Ford, 1994: 148), aunque el foco está puesto en un estudio social y cultural del lenguaje.

El **objeto de estudio** está conformado, en primer lugar, por la **política lingüística del MERCOSUR**, estudiada en el dispositivo normativo que trata aspectos relacionados con las lenguas. El foco del análisis es doble ya que se da cuenta de las decisiones de política lingüística adoptadas por el acuerdo y de la construcción discursiva de las lenguas y, por ende, de sus hablantes, a través del lugar y la función que se les asigna en el proceso de

[3] El solapamiento entre las categorías "lenguas de trabajo" y "lenguas oficiales" presente en la normativa de los primeros años (v. Capítulo 2) es prueba de esta afirmación. En la práctica, la proximidad de ambas lenguas permite que los funcionarios se comuniquen con relativa eficiencia mediante el diálogo bilingüe (cada uno en su propia lengua), como es habitual en otros procesos de regionalización como la Unión Europea (v. Born 1999).

integración regional. En este sentido, las medidas concretas tomadas por el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM)[4] para llevar adelante su proyecto serán objeto de análisis, tanto desde la perspectiva glotopolítica como desde el imaginario lingüístico que construyen.

En segundo lugar, es objeto de estudio la **política lingüística nacional respecto del portugués** y su puesta en práctica, es decir, **la planificación lingüística**, desde una perspectiva histórica. Para ello consideraremos principalmente las decisiones del Ministerio de Educación y Cultura respecto de la enseñanza de portugués en Argentina. En estas disposiciones normativas de diferente alcance relevaremos las representaciones de dicha lengua, con énfasis en las medidas adoptadas a partir de la creación del MERCOSUR.

También transcurriremos por el encuentro entre esas representaciones construidas "desde arriba", es decir, desde el poder político, con las instituciones educativas encargadas de llevar a cabo el proyecto en las aulas de los profesorados de portugués de la ciudad de Buenos Aires, es decir, aspectos de la **planificación lingüística** propiamente dicha respecto de la enseñanza superior de portugués en Argentina. Para ello analizamos los planes de estudio y los programas de la asignatura Lengua Portuguesa de las dos principales instituciones educativas de la ciudad de Buenos Aires donde se dictan profesorados de portugués para todos los niveles educativos: el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" (LV) y la Fundación Centro de Estudios Brasileños (FUNCEB). El análisis concreto de los documentos será introducido por una caracterización general con perspectiva histórica de ambas instituciones en el campo específico.

En tercer lugar, el último aspecto que consideraremos es el de las **prácticas** y las **representaciones sociolingüísticas de actores** involucrados en esa política lingüística. Desde una perspectiva etnográfica, es decir, a través de la observación de clases y entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes, entre los cuales hay migrantes brasileños, se analizan las interacciones en clase y las representaciones del portugués en los dos profesorados mencionados. Aquí estudiaremos las construcciones imaginarias "desde abajo", es decir, las de las personas destinatarias de las políticas públicas.

En el caso de los migrantes brasileños, consideraremos sus características demográficas y socioculturales en tanto grupo migratorio a partir de los datos estadísticos disponibles y de los trabajos de investigación realizados para luego centrarnos particularmente en aquellos que cursan los profesorados de portugués en Buenos Aires.

El estudio de campo fue realizado durante los años 1999 y 2000 en ambas instituciones, período que coincide con el final de la etapa de fundación y auge del

[4] Compuesto por los Ministros de Educación de los Estados parte.

MERCOSUR, por lo que puede considerarse como representativo de los efectos de esa primera etapa en el campo educativo de nivel superior en la ciudad de Buenos Aires.

Lo interesante de este enfoque es que permite relevar, a partir de la comparación entre el análisis de la normativa y el estudio de caso de estilo etnográfico, la influencia de las políticas (lingüísticas) en las prácticas y en las representaciones de la lengua. Sabemos que ninguna política pública es eficaz si no se ampara en prácticas y representaciones sociales que la legitimen ya que las mismas políticas son resultado e inciden en las representaciones. De allí el interés de este trabajo, que excede el de un estudio sobre representaciones sociolingüísticas para intentar aportar al que consideramos uno de los núcleos medulares de la sociología del lenguaje: las relaciones entre organización de la sociedad y lenguas en un momento histórico determinado. Como dice Elvira Arnoux, adoptar una perspectiva glotopolítica es interesarse por analizar cómo las intervenciones en el espacio del lenguaje y las representaciones asociadas con sus distintas manifestaciones "son resultado e inciden en la conformación, reproducción o transformación de las entidades políticas, de las relaciones sociales y de las estructuras de poder tanto en el ámbito local y nacional como regional y planetario." (2007b: 16).

Nuestro **objetivo general** es, entonces, estudiar las relaciones entre política lingüística regional y nacional: continuidades, retomes, rupturas, dilaciones y resistencias, por un lado, y las relaciones entre las representaciones sociolingüísticas contenidas en la normativa analizada y las prácticas y representaciones concretas de los agentes interpelados por dichas políticas, partiendo del supuesto general de que estas pueden producir el éxito o el fracaso de las políticas lingüísticas y que las primeras se ven influidas por las segundas.

Entendemos que el paso por el nivel de las instituciones educativas es crucial porque son el contexto inmediato en el que tienen lugar los contactos entre personas y lenguas, es decir, esas instituciones funcionan como mediación de la política lingüística regional y como articulación entre ella y la nacional. Además, las normas de la interacción entre hablantes y las representaciones oficiales de las lenguas son fijadas en dichas instituciones.

Los **objetivos particulares** de esta tesis son los siguientes:

1) *Estudiar las decisiones de política lingüística, su orientación ideológica y las representaciones de las lenguas en el dispositivo normativo del MERCOSUR hasta el año 2001.*
2) *Relevar la puesta en práctica de las disposiciones del MERCOSUR en el sistema educativo argentino y las representaciones de las lenguas en la normativa y en los profesorados.*

3) *Dar cuenta de las prácticas en clase y de las representaciones sociolingüísticas del portugués de los estudiantes de los profesorados, futuros agentes transmisores de la lengua.*

En este sentido, el análisis y la reflexión se organizan en torno de dos ejes:

a) las relaciones entre política lingüística regional y política y planificación lingüística nacionales respecto del portugués, y

b) las relaciones entre las representaciones sociolingüísticas oficiales de diferentes niveles (regionales, nacionales, institucionales) entre sí y entre ellas y las prácticas y representaciones subalternas (estudiantes y docentes de los profesorados estudiados).

La **tesis a sostener** es que en la primera década de funcionamiento del MERCOSUR –década central porque marca el inicio del proyecto de integración regional– la política lingüística, que declaró como cooficiales al español y al portugués en la región[5] (lo que significaba la inclusión amplia de esas lenguas en los currículos oficiales de cada uno de los países miembros del Tratado de Asunción así como la expansión regional y global de esas lenguas), no fue considerada por la política lingüística nacional de la llamada "reforma educativa" de la década de 1990, debido a la tensión entre proyectos de regionalización contrapuestos que se pone en evidencia en los distintos posicionamientos que se materializan en los documentos analizados. En el dispositivo normativo, así como en las prácticas y las representaciones estudiadas, afloran las contradicciones entre un proyecto de integración panamericana, expresado en la década por la Asociación de Libre Comercio de las Américas (ALCA), impulsada principalmente por los Estado Unidos de Norteamérica, y un proyecto de integración regional latinoamericanista que, hacia fines de la década del 90, comienza a comprender que su gravitación supera lo meramente económico.

No obstante, los efectos de la política lingüística del MERCOSUR sí fueron sentidos en el nivel de la sociedad civil y del mercado, lo que produjo una mayor presencia de la lengua lusitana en el entorno lingüístico, el florecimiento del "negocio" de la enseñanza de portugués y, como corolario, la expansión de los profesorados de portugués en la ciudad de Buenos Aires.

Los profesorados, convertidos en zonas de contacto "controladas", también exhiben, a través de sus diferentes proyectos institucionales y de las interacciones entre profesores y estudiantes (luso- y castellano-hablantes), los efectos de una política lingüística contradictoria que se debate entre un proyecto panamericanista de dependencia de la potencia central global, lo que haría indispensable el conocimiento del inglés como lingua franca internacional, aculturada, y un proyecto de integración latinoamericana social y

[5] La "cooficialización" del guaraní es posterior al período estudiado.

cultural, que implicaría el estudio del portugués desde su valor formativo y no meramente utilitario.

Constituyen el **dispositivo teórico**, en primer lugar, la sociología del lenguaje, especialmente la rama de la política lingüística referida a la enseñanza de lenguas y el estudio histórico de las ideas lingüísticas. Ambas ramas pueden englobarse en los llamados estudios glotopolíticos (Guespin y Marchellesi, 1986).

En segundo lugar, son necesarios los aportes sobre la interacción comunicativa, específicamente los dedicados a la interacción pedagógica en la clase de lenguas extranjeras.

En tercer lugar, dado que esa interacción se produce entre migrantes y nativos, son pertinentes teorías y análisis sobre migraciones e interculturalismo, es decir, sobre la construcción de la identidad cultural en situaciones de contacto.

Por último, los conceptos de discurso y de representaciones sociolingüísticas permiten relacionar las tres áreas del conocimiento anteriores. Caracterizaremos en esta introducción solo estos dos últimos y los conceptos específicos serán definidos en los capítulos correspondientes.

La concepción de **discurso** que seguimos es el de la escuela francesa de análisis del discurso (Pêcheux 1969 y 1975, Maldidier 1992), a partir de las reelaboraciones actuales (Maingueneau 1976, 1996a y b, 1999a y b, 2002, y 2003; Maingueneau y Cossutta 1995; Puccinelli Orlandi 1998; Arnoux 2006, entre otros). Estos trabajos ponen en relación la dimensión discursiva con la social, ya sea desde la imbricación entre formaciones discursivas, ideológicas y sociales como desde la focalización del funcionamiento discursivo y de la institución del discurso dominante en estrecha relación con la configuración del sentido común, guía para la praxis social.

El discurso, en su aspecto configurativo de la realidad social, es lugar de materialización de las **representaciones sociales**, incluyendo las sociolingüísticas, es decir, las ideas que circulan social e históricamente sobre las lenguas (Bourdieu 1982; Jodelet 1989; Boyer 1991; Arnoux y Bein 1999). Las **representaciones sociolingüísticas** están evidentemente investidas por el proceso de dominación y su disimulación. Boyer (1991) enumera actitudes que engendran y/o se nutren de estas ideologías lingüísticas y que son convergentes: culpabilización/idealización, denigración/fetichización, estigmatización/mitificación, que se pueden encontrar en contextos diglósicos y, agregamos, de contacto de lenguas (incluidos los distintos tipos de colingüismo). Es que las representaciones sociolingüísticas son esquemas socialmente compartidos de percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos y, al mismo tiempo, diseños más o menos complejos del universo social, que los discursos sobre el lenguaje también construyen (v. Arnoux y Bein 1999: 9). Las imágenes construidas adquieren su sentido de las formaciones

ideológicas en que participan y se muestran en las prácticas institucionales –políticas, educativas, mediáticas– y en gestos, decisiones, opiniones de particulares. Las representaciones del lenguaje construyen un universo propio y estable sostenido por valores legitimantes: lo nacional, lo correcto, lo educativo, lo integrador, etc.

Que estas representaciones sean sostenidas por instituciones como las educativas es importante no solo porque en ellas las ideas dominantes son expresión de políticas de Estado sino porque llevan a que el lenguaje sea percibido como un espacio más o menos homogéneo en los momentos en los que no se pone en tela de juicio la "cuestión de la lengua". Es en los casos en los que se presenta como necesario definir una política de la lengua, en consonancia con nuevos requerimientos sociales, cuando las representaciones exhiben con mayor nitidez su funcionamiento ideológico, de ocultamiento y de revelación al mismo tiempo de la problemática social y de las posiciones sociales y políticas que se confrontan en ese espacio. En estos contextos se vuelve particularmente importante analizar los textos que fundan una tradición, que pertenecen a los discursos constituyentes (Maingueneau y Cossutta 1995: 114), en nuestro caso, el discurso jurídico en el campo específico del MERCOSUR.

Es importante en este punto dejar en claro que las representaciones son relativamente autónomas respecto de las posiciones sociales desde las que se enuncian: como en otras áreas, no se puede establecer una relación directa entre posición político-social y posición ante el lenguaje (Arnoux y Bein 1999; Contursi y Ferro 1999). Las representaciones operan sobre el imaginario social generando ideas sobre el lenguaje que guían las prácticas comunicativas y educativas, y también las políticas, que a su vez influyen sobre las representaciones (sociolingüísticas) y las identidades sociales construidas en la vida cotidiana.

El **diseño de la investigación** es eminentemente cualitativo, aunque se complementa con datos históricos y se triangula con los estudios cuantitativos disponibles, cuando es pertinente.

El componente empírico sobre el que practicamos el análisis y la interpretación es doble. En primer lugar, el **corpus normativo**, que ha sido organizado tomando en cuenta no solo la cronología de los documentos sino también su jerarquía[6]. De la gran cantidad de

---

[6] La jerarquía de los documentos del MERCOSUR fue establecida por el "Reglamento Interno del Consejo del Mercado Común" (CMC, 1999), en su Artículo 6º del Capítulo II, de acuerdo con la estructura organizativa del Tratado, del siguiente modo:

> El Consejo del Mercado Común se pronunciará mediante Decisiones, las que serán obligatorias para los Estados Partes. Las Decisiones del Consejo del Mercado Común serán adoptadas por consenso y con la presencia de todos los Estados Partes.

Las Actas del SEM son elevadas al Grupo Mercado Común y al ser aprobadas por el Consejo Mercado Común, se transforman en Decisiones. Estas Decisiones son enviadas por la

textos normativos que el MERCOSUR ha producido en el período, se han seleccionado aquellos pertinentes para los objetivos de la investigación[7]. Por ello no solo nos ocupamos de los documentos producidos por el SEM, especialmente en sus considerandos y artículos relevantes para la temática, sino también de aquellos donde se expresan cuestiones relativas al uso de las lenguas (traducción de documentos oficiales, medios de comunicación masiva, defensa de las lenguas). En este sentido, los dos primeros documentos de mayor jerarquía, el Tratado de Asunción y el Protocolo de Ouro Preto, son especialmente considerados.

El corpus normativo se completa con los documentos legales nacionales del mismo período emanados por distintos órganos gubernamentales, especialmente por el entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación[8]: la Ley Federal de Educación de 1993; la Ley de Educación Superior de 1995; Resoluciones ministeriales y del Consejo Federal de Cultura y Educación del período analizado respecto de la enseñanza de lenguas extranjeras; el Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas A-15 (Res. del CFCyE Nº 72 de 1998); los Contenidos Básicos Comunes, Capítulo Lenguas Extranjeras, para la EGB 1 y 2 con especificaciones para el Nivel Inicial (Res. CFCyE Nº 73/98); los CBC para el Campo de la Formación de Orientación de la Formación Docente (Formación Principal y Formación Complementaria) para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal, entre los principales) y en el nivel institucional, los planes de estudio y los programas de la asignatura

---

Secretaría Administrativa del MERCOSUR (SAM), con sede permanente en Montevideo, a los Estados parte para su incorporación, en el caso de ser necesario, a los sistemas legislativos nacionales. En el Anexo I presentamos un cuadro organizador de los documentos del SEM que conforman el corpus, con indicación del número de Decisión correspondiente y su estado de internalización en la legislación nacional. Los documentos analizados son incluidos en forma completa en el CD que forma parte del Anexo.

La jerarquía institucional de los documentos del MERCOSUR y de su Sector Educativo queda establecida de la siguiente manera:

I. El Tratado Internacional de Asunción y los Protocolos que lo integran.
II. Las Decisiones del Consejo del Mercado Común (CMC).
III. Las Actas de las Reuniones de Ministros de Educación con sus anexos (Acuerdos, Recomendaciones, Conclusiones).
IV. Proyectos y otros documentos –declaraciones de principios, cartas de entendimiento, etc. – del SEM.

Debemos tomar en cuenta que las Decisiones del Consejo Mercado Común (CMC) aprueban las medidas adoptadas por las Reuniones de Ministros de Educación (Actas RME), que, a su vez, se basan en las Relatorías del Comité Coordinador Regional (CCR) y en las Recomendaciones de los Grupos de Trabajo (GT). Por este motivo, hemos relevado exhaustivamente las Decisiones del CMC que recogen todas las medidas efectivamente tomadas y, en los casos en los que nos ha parecido oportuno por su significatividad para el análisis, también incluimos los documentos de jerarquía menor.

[7] Se incluye un cuadro ordenador de la normativa analizada en el Anexo I, que se presenta por separado, y copia completa de los documentos en el CD que conforma la VI parte del mismo anexo.

[8] Ver en el Anexo II el listado general de los documentos analizados, también organizado por orden cronológico, así como copia completa de los documentos en el CD (Anexo VI).

Lengua Portuguesa I de los dos profesorados estudiados[9].

En segundo lugar, el **corpus etnográfico**, producto de más de un año de trabajo de campo de estilo cualitativo, compuesto por conversaciones informales (no grabadas pero registradas) y once entrevistas en profundidad[10] realizadas a estudiantes argentinos y brasileños de los profesorados y por observaciones de la interacción en las clases de Lengua Portuguesa I. También incluimos un *focus group* (en el que participaran dos estudiantes del PP) y tres entrevistas que realizamos en el marco de otra investigación (Contursi, Miñones y Nogueira 2002) a docentes del Profesorado de Portugués del Lenguas Vivas en el año 2000.

En función de los objetivos planteados y de la tesis a sostener, la investigación se organiza en tres partes.

En la **Primera Parte** se analiza la política lingüística del MERCOSUR, en tres capítulos. En el Capítulo 1 se brinda una caracterización general, sociopolítica y económica, del proceso de globalización y regionalización que dio origen al proceso de integración conocido como MERCOSUR, a los efectos de presentar las condiciones históricas de producción de los corpora que se analizan. Se incluye en este capítulo una referencia a las relaciones internacionales entre Argentina y Brasil anteriores a la conformación del MERCOSUR. En el Capítulo 2, se analiza la política lingüística del MERCOSUR a través del relevamiento y análisis de las medidas concretas que se tomaron en el SEM en dos grandes aspectos: la legislación sobre deberes y derechos "lingüísticos" (protocolos de integración educativa; migraciones; idioma y traducción de documentos oficiales (no migratorios), incluidos los relativos al funcionamiento interno del MERCOSUR, rotulación y etiquetado de productos comerciales y defensa de lenguas) y la legislación sobre la enseñanza de las lenguas. En el Capítulo 3 se analizan las representaciones de las lenguas en la normativa del MERCOSUR, es decir, las lenguas se transforman en este capítulo en objetos discursivos sobre los que se aplica un dispositivo de análisis del discurso específico.

En la **Segunda Parte** se releva la política y la planificación lingüística respecto del portugués en el país. El Capítulo 4 se dedica a la enseñanza del portugués comenzando con una breve reseña sobre lo acontecido con anterioridad a la conformación del MERCOSUR para desarrollar un relevamiento exhaustivo de las medidas adoptadas a partir del Tratado. El Capítulo 5 caracteriza las dos instituciones de referencia, el LV y la FUNCEB, en el campo educativo nacional: su historia y la disputa por el campo y el capital simbólico. Allí se analizan los planes de estudio de ambos profesorados y los programas de

---

[9] Ver Anexo III.

[10] Las entrevistas se presentan desgrabadas en su totalidad en el Anexo V y los protocolos que utilizamos para realizar las entrevistas (guías temáticas bajo la forma de preguntas), junto con las convenciones de transcripción, en el Anexo IV.

Lengua Portuguesa I, relevados tanto en su carácter de medidas concretas de planificación lingüística como en cuanto materializaciones de representaciones sociolingüísticas del portugués.

El estudio de caso particular se presenta en la **Tercera Parte**. El Capítulo 6, "Escenas interaccionales en clases de lengua portuguesa" focaliza la interacción comunicativa profesor/estudiante y estudiante/estudiante en la clase de portugués de ambas instituciones. El Capítulo 7 se dedica a los estudiantes brasileños de los profesorados, considerando las características específicas de la migración brasileña en Buenos Aires, a través de estadísticas disponibles y de las entrevistas realizadas. Luego se estudian las representaciones sociolingüísticas de los estudiantes brasileños en las entrevistas, para lo cual primero se sintetiza la historia sociolingüística del portugués en Brasil, a través de trabajos de especialistas, para luego enfocar el problema de las variedades y la norma lingüística, de la lengua materna como objeto de estudio y de la relación con el castellano de estos migrantes en el contexto de los profesorados de portugués.

En el Capítulo 8 se aborda el análisis de las representaciones sociolingüísticas de los estudiantes argentinos, tomando también en cuenta el problema de la norma y la variedad de enseñanza, así como sus representaciones respecto de los estudiantes brasileños en los profesorados. Allí aparece como un tema importante el ser hablante nativo de la lengua que se enseña. Por último se retoman las representaciones de docentes argentinos de portugués para confrontarlas con las de los estudiantes y con las prácticas de enseñanza-aprendizaje observadas en clase.

Para finalizar se presentan las **Conclusiones** de las dos áreas de indagación que fueron llevadas a cabo: se comparan las representaciones surgidas del análisis de los dispositivos normativos regional y nacional y las de los sujetos del estudio de caso y se retoma la cuestión de la política lingüística, su puesta en funcionamiento y su relación con las representaciones sociolingüísticas.

Primera Parte

Política lingüística del MERCOSUR

Capítulo 1: Globalización, regionalización, integración regional

La globalización es un proceso que implica un orden económico mundial que, debido a un estado de la lucha de clases, a la transformación del modo de producción capitalista y a los avances tecnológicos –especialmente en comunicaciones– dicta las reglas desde un centro de poder que en la actualidad se sitúa en Estados Unidos, la nueva potencia hegemónica mundial. Según algunos especialistas tuvo su inicio en la expansión mundial del comercio, que desembocó en el descubrimiento de América (p. e. Ferrer 1997 y 1998); según otros, se trata de un tumultuoso e incierto escenario que surge con la finalización de la guerra fría y que se ha llamado "nuevo orden mundial" (Borón 1996). Por supuesto que este proceso de concentración de riquezas y poder tuvo y tiene consecuencias favorables para los países que se benefician de la concentración económica y desfavorables para los países menos poderos, para los países "periféricos", en esta "economía-mundo capitalista" (Wallerstein 1991).

En el discurso dominante, vehículo del sentido común (Raiter 2003), incluso en el de ciertos sectores del campo académico que han sido funcionales a las transformaciones que la globalización económica impuso a los países menos desarrollados, **globalización** era la metáfora de un mundo sin fronteras, la aldea global, gracias a la reducción generalizada de barreras comerciales y no comerciales y a la expansión y predominancia de los mercados financieros, todo esto posibilitado por los avances técnicos en el mundo de la información aplicados a las finanzas y los servicios. Así, todo el mundo se beneficiaría gracias a un proceso que, al mismo tiempo, era visto como irremediable e irreversible, es más, era calificado como "natural".

En oposición a esta visión "ingenua", acrítica o ideológicamente motivada de la globalización, la mundialización de la economía se manifiesta, según Ferrer (1997), en cuatro terrenos: el *crecimiento del comercio internacional* en detrimento de la producción en todos los países; el aumento de las inversiones en el sector privado bajo la forma de *corporaciones trasnacionales* y su fuerte presencia en el sector manufacturero, especialmente en las ramas que atienden a la mayor densidad tecnológica, lo que promueve la alianza estratégica entre firmas, fusiones y transferencias de control, gracias al avance tecnológico en el área del procesamiento y transmisión de información; el desarrollo vertiginoso de los *mercados financieros globales*, particularmente a partir de la década de 1960, que consiste en operaciones de capitales de corto plazo desvinculadas de la actividad

real de producción –las corrientes financieras–; y la *liberalización de los marcos regulatorios* de las transacciones económicas y financieras internacionales a partir de la Segunda Guerra Mundial, proceso que coexistió con la transformación del sistema monetario internacional desde el régimen de paridades fijas a otro de tasas de cambio fluctuantes. En los países en desarrollo, el Fondo Monetario Internacional ha sido el instrumento de la promoción de la llamada "desregulación financiera".

Este "orden global" económico, en el período estudiado, está liderado por los países avanzados, ya que el 70% del comercio mundial se realiza entre los Estados Unidos, Europa y Japón. El 75% de las inversiones privadas directas de las corporaciones trasnacionales se radica en los mismos países. En oposición, en América Latina la consecuencia más notable de la nueva distribución de la riqueza mundial y de la división del trabajo global fue la pérdida progresiva de posiciones en el mercado internacional, en términos de una caída en la participación en las exportaciones, del sistema productivo en general y del empleo (v. Ferrer op. cit.).

Desde una perspectiva sistémica global[11], Raúl Bernal-Meza (2000) interpreta la globalización financiera como la expresión de una profunda crisis de la acumulación capitalista. La sofisticación técnica del capital financiero expresa la crisis y transformación del régimen capitalista norteamericano y la repetición del movimiento histórico hacia la conformación de bloques cada vez más poderosos de organizaciones gubernamentales y empresarias como principales agentes de acumulación de capital a escala mundial. Para el neomarxismo, la globalización, si bien ha permitido la integración de ciertas periferias a la industrialización y progresos en los modelos de organización social y económica, siempre dentro de las limitaciones del modo de producción capitalista, es la responsable de la separación existente entre el espacio de la gestión económica de la acumulación y el de la gestión política y social (Amin 2001). Desde este enfoque, la globalización comporta principalmente tres factores: una alianza ideológica entre el orden doméstico (derechos individuales y políticos) y los principios económicos (economía de mercado); una alianza militar estratégica en la que Estados Unidos ocupa la posición hegemónica en relación con los demás socios (OTAN, Japón) y la capacidad del capitalismo para sustituir sus paradigmas tecnológico-productivos más atrasados y realizar ajustes socio-industriales.

El proceso de globalización, o mundialización, como lo llaman algunos autores,

---

[11] Esta es la visión de Immanuel Wallerstein, Giovanni Arrighi, Samir Amín, entre otros. Estos autores, desde una posición neomarxista, comprenden el mundo como una totalidad articulada, a partir de la expansión geográfico-territorial de la economía-mundo y de la consolidación del modo de producción capitalista. Como producto de la expansión del capitalismo y de la necesidad de organización de la división internacional del trabajo, se constituyó un sistema de Estados nacionales que, al fusionarse con el capital, produjeron en conjunto el actual sistema capitalista mundial. Este sistema mundial único generó dos segmentos, producto del mismo proceso: el desarrollado y el subdesarrollado (v. Bernal-Meza 2000: 44).

distinguiendo la esfera económica de la cultural (Ortiz 1994), ha puesto en crisis la concepción liberal del Estado, ya que los rasgos cualitativamente nuevos de la globalización financiera indican que un sistema productivo global está tomando el lugar de los sistemas productivos nacionales. Como dice Bernal-Meza:

> La contradicción inmanente a la propia estructura sistémica del capitalismo, entre un centro y una periferia, hace imposible el desarrollo autocentrado de los países periféricos si no es a través de un paso previo de "desconexión" y luego del socialismo. En el otro extremo, la propuesta liberal a ultranza, expresada por Ohmae, señala que, como consecuencia de las nuevas reglas derivadas de una economía globalizada, las empresas tienen que desarrollar economías de escala mundial, no ya nacionales; con productos al gusto del consumidor de mercados claves, concentrados en los países desarrollados, que están más informados y son más exigentes. (2000: 59).

En este contexto, el Estado debe asumir un nuevo papel, restringiéndose a la protección del medio ambiente, la educación de la fuerza de trabajo y la generación de las condiciones más confortables para el mundo de los negocios y de las industrias. Esto implica la retracción de la forma Estado-nación respecto de sus funciones históricas. ¿Es que la globalización habrá interrumpido el proceso de construcción de naciones, de "pueblos" atados a una matriz nacional a partir de procesos de unificación ideológica y cultural? ¿se disolverán las identidades nacionales? ¿es el fin del Estado-nación?

Desde la perspectiva del sistema-mundo capitalista, una respuesta posible está en el papel que tendrá el Estado en la acumulación capitalista, específicamente, y en la capacidad de otras entidades que podrán ocuparse de reducir el trabajo a mercancía, las corporaciones trasnacionales, por ejemplo. Bernal-Meza (op. cit.) se pregunta si existe algo así como una burguesía mundial. Explica el autor que el proceso de globalización conlleva la sustitución de las clases sociales en su papel histórico. En los países subdesarrollados, las burguesías nacionales están renunciando a su capacidad de organizarse como hegemónicas dentro de los Estados nacionales, ya que el mercado interno y el Estado proteccionista están desapareciendo. Al cumplir el Estado un papel de simple mediador, de articulador de las economías nacionales con la mundial, lo que se ha generado es una polarización creciente en el interior de los territorios nacionales "globalizados" entre segmentos transnacionalizados y grandes sectores excluidos. Esta polarización social, entonces, aparece como un rasgo inmanente de la globalización.

Según Heinz Dieterich (1996), existe un Estado mundial, con cuatro formas de poder (económico, político, socioideológico y militar) expresadas en diferentes organismos, que obedece a la necesidad de una instancia superior de concentración del poder de las clases dominantes nacionales a nivel internacional. Se trata de un protoestado mundial capitalista que, según el autor, ha comenzado a cumplir las funciones normativas y de imposición represiva de los intereses trasnacionales en el nivel planetario, en tanto la burguesía

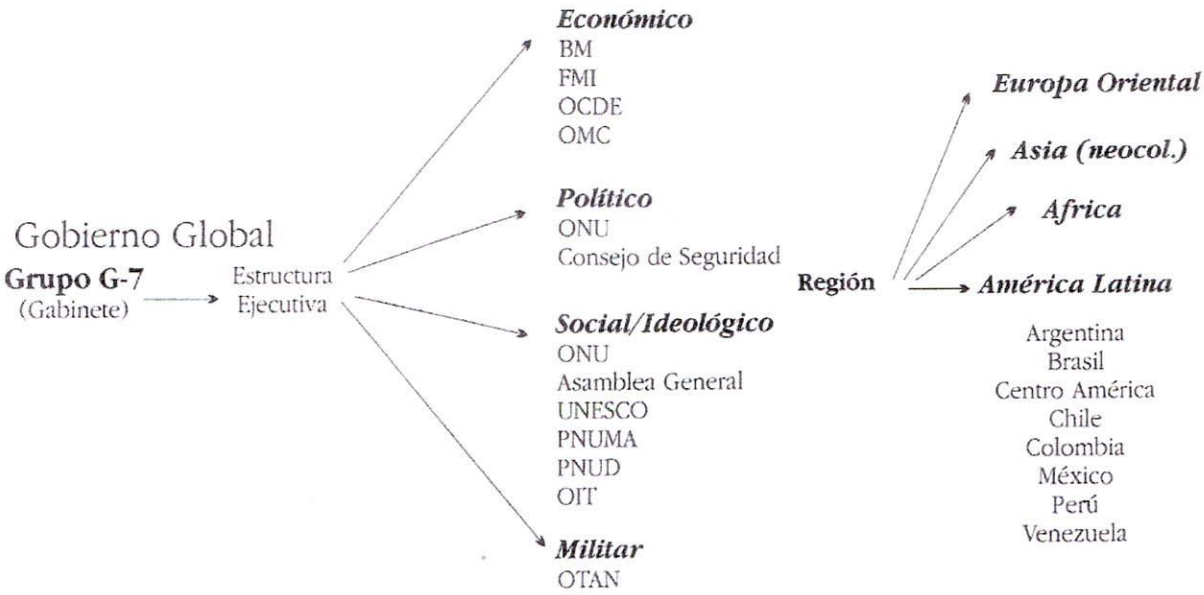
mundial todavía no ha institucionalizado su sociedad política definitiva. Al grupo conformado por las siete potencias principales (G-7)[12], líder del nuevo orden, le corresponde la tarea de coordinar la política económica de las potencias industriales. Este grupo maneja las tasas de interés, las cotizaciones de los títulos nacionales, las políticas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. Este grupo también desempeña tareas "no económicas", como dice Dieterich (op. cit.: 67), ya que incide en asuntos vitales como la no proliferación de armas nucleares, el control de la ascendente superpotencia China, el crecimiento del fundamentalismo religioso y el colapso del Tercer Mundo. Por supuesto que el G-7 no está sometido a control democrático alguno, igualmente que los demás órganos mundiales de conducción. Este "gobierno global" se desempeña en lo económico a través del Banco Mundial (BM), del Fondo Monetario Internacional (FMI), de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y de la Organización Mundial de Comercio (OMC); en lo político, a través de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y su Consejo de Seguridad; en lo social/ideológico también interviene la ONU a través de su Asamblea General, del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y, por último, en lo militar, su órgano fundamental es la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN). El esquema que reproducimos más abajo muestra la organización del "gobierno global" y ha sido tomado del trabajo de Dieterich (op. cit.: 78).

En sus consecuencias concretas, la globalización ha propiciado el "ajuste" de las políticas económicas a la apertura, desregulación y eliminación de trabas al ingreso de bienes, servicios, movimientos de capitales y transferencias de tecnología, así como profundos cambios en la naturaleza de las relaciones entre sociedad, Estado y gobierno (v. Bernal-Meza op. cit.: 63). Por supuesto que estas políticas "amistosas" con el mercado mundial fueron de la mano de la flexibilización laboral, de los sistemas de seguridad social y de los salarios, lo que se tradujo en términos "macroeconómicos" en equilibrio y reducción del gasto social público. Bernal-Meza explica el proceso económico y político en los países periféricos:

> Todas estas medidas pasaban a ser vistas como un test sobre la "gobernabilidad democrática" de los países en desarrollo. En la medida que los gobiernos las avalaran pasaban a contar con un aval de "estabilidad y gobernabilidad"; en caso contrario, eran ejemplo de la ingobernabilidad democrática. Esta visión del fenómeno de la globalización, considerada como fundamentalista, se transformaría en una formidable herramienta de la nueva colonización política y cultural que se impuso sobre los países en desarrollo. (Op. cit.: 66).

[12] El grupo G-7 está conformado por Estados Unidos, Alemania, Japón, Inglaterra, Italia, Francia y Canadá.

El Estado Global



El proceso de globalización iniciado a partir de la década de 1970 ha ido acompañado de otro proceso: la **regionalización**, es decir, la formación de grandes bloques comerciales plurinacionales. Algunos autores entienden que este proceso forma parte del nuevo contexto global económico y que posiblemente tienda a fragmentarlo, mientras que otros lo conciben como derivado del propio proceso de mundialización de la economía y, en ese sentido, encuentran en la regionalización componentes derivados de la globalización. Así, la regionalización sería, antes que una respuesta a la globalización, un corolario de la misma. Desde esta segunda perspectiva, la formación de bloques regionales permite a los países que los integran obtener un peso geoeconómico y estratégico en tanto se transforman en las "regiones", nuevas áreas clave de la expansión capitalista. Como explica Bernal-Meza:

> (...) la regionalización (...) se basa en la idea de que la economía mundial se está concentrando en núcleos regionales, centrados en torno a un núcleo más dinámico, de carácter nacional o Estado-nacional, que es el generador clave, estratégico, de los flujos de comercio, inversión y tecnología, en dirección al racimo de países que componen su entorno de economías integradas.
>
> La *regionalización* expresa el tránsito de las "nuevas lealtades". (Op. cit.: 67).

Como la autonomía política necesaria para la regulación económico-social está

siendo transferida de los Estados-nacionales a las regiones o bloques, la regionalización sería un corolario de la globalización y un paso importante hacia la configuración de un sistema económico de imperio-mundo (Bernal-Meza, op. cit.). Así, la formación de bloques regionales pasó a ser un instrumento para la inserción en una economía mundializada, aunque no en todas las experiencias de regionalización el proyecto fue el mismo para los Estados componentes. En el caso de América Latina, por ejemplo, se trata de un modelo basado en ventajas comparativas extáticas entre los países integrantes, fundado en un patrón exportador de *commodities*, alimentos, productos básicos, agrícolas y energéticos antes que en productos de la industria. Esto pone en evidencia que los bloques regionales latinoamericanos están en una situación de atraso significativo respecto de los asiáticos, por caso.

Hay dos tipos de procesos de regionalización: el **regionalismo abierto** y el **regionalismo estratégico**. El regionalismo abierto responde a una visión fundamentalista de la globalización, aquella que tiene una perspectiva ahistórica de los procesos, la que implica, según Aldo Ferrer (1996), ciertas ficciones como la utopía de la aldea global, la concepción de que las cuestiones nacionales cruciales ya no están en manos de los Estados particulares sino de agentes trasnacionales todopoderosos (las corporaciones), la idea de que en el mercado global compiten empresas y no países y que esa competencia está regida por una especie de *darwinismo económico*, es decir, sobrevive el más apto, y, por último, la afirmación de que este fenómeno (la globalización) es único y no tiene precedentes históricos. La consecuencia directa de esta visión fundamentalista de la globalización es que solo se puede sobrevivir adoptando *políticas amistosas* con los mercados, es decir, adaptándose. Según Raúl Bernal Meza (op. cit.), a esta concepción del regionalismo respondió el modelo inicial del MERCOSUR, que tuvo la meta principal de incluirse en el proceso creciente de globalización. A ello obedeció su concepción Estado-céntrica, la resultante institucionalidad intergubernamental (presidencialista) y su poca profundización institucional.

Por su parte, el regionalismo estratégico se basa en una interpretación histórico-social de los procesos estructurales mundiales que, para América del Sur, abriría la posibilidad histórica de posicionarse frente a la hegemonía económica global más ventajosamente que como lo venía haciendo cada país por separado. El regionalismo estratégico tiende más a la conformación de mercados comunes que a simples uniones aduaneras.

En su aspecto ideológico, la globalización ha desarrollado una serie de axiomas, que sus críticos llaman "ficciones" (Ferrer 1997), "lugares comunes" o "versos" (Calcagno y Calcagno 1995) o simplemente, "ideología neoliberal" (Chomsky 1996, Dieterich 1996 y Bernal-Meza 2000, entre otros). Estos enunciados definen la economía y sus relaciones con

la política, la educación y la cultura, al tiempo que presuponen –cuando no las hacen explícitas– concepciones de sociedad, pueblo, nación, Estado, mundo, ciudadanos, relaciones de poder, bien común, progreso, desarrollo, entre otras. Estas son las concepciones que han dado fundamento y legitimación a las políticas desarrolladas mundialmente a partir de la década de 1970. Nos interesa especialmente este aspecto del fenómeno pues constituye una formación ideológica que se materializa en las formaciones discursivas (Pêcheux 1969 y 1975) neoliberales o, dicho de otro modo, en una *matriz discursiva neoliberal*, que contiene, como veremos al analizar la legislación, los componentes que dan sustento ideológico a la normativa educativa del MERCOSUR del período analizado.

Como ya dijimos, Aldo Ferrer (1996 y 1997) sostiene que la visión fundamentalista de la globalización se basa en *ficciones* sobre la naturaleza y el alcance de los vínculos económicos y financieros que prevalecen en el nuevo orden mundial. Esta visión supone que el dilema del desarrollo ya no existe en el mundo contemporáneo puesto que las decisiones ya no las adoptan las sociedades y sus Estados sino las corporaciones transnacionales. Una política adecuada consistiría, desde esa perspectiva, en atraer a actores transnacionales para que ellos, con sus inversiones, promuevan la acumulación del capital y el aumento de la productividad, así como el aumento del empleo. La primera obligación del Estado sería, entonces, reducir el costo doméstico de las operaciones de las empresas trasnacionales en este nuevo mercado sin fronteras, especialmente el costo laboral. Como dice Ferrer: "La reducción de los sistemas de seguridad social y la flexibilización de los mercados de trabajo son requisitos indispensables de la competitividad y, en definitiva, de la capacidad de las firmas de generar empleo." (1997: 25). Si los Estados no consiguen generar un "buen clima" para las corporaciones globales, también entra en cuestión la gobernabilidad de la democracia, pues los Estados se mostrarían incapaces de aplacar las resistencias internas a la globalización.

Los contenidos centrales de la ficción de la globalización según Ferrer (op.cit.: 23) son los siguientes:

- vivimos en una *aldea global*[13] unificada por la revolución informática y el dominio del espacio.

[13] Para una crítica certera y aún vigente de la idea de la aldea global, desde la perspectiva de los estudios culturales latinoamericanos, véase Ford 1994. En el Capítulo 2, Ford deconstruye la metáfora "aldea global" -que implica una coexistencia pacífica, armónica y autorregulada entre todos los países del mundo- gracias al avance tecnológico en las comunicaciones, para proponer una contrametáfora: el "conventillo global". Esta contrametáfora tiene la ventaja de no "obturar" el conocimiento de los procesos que efectivamente se están produciendo a nivel planetario: en lugar de la homogeneización cultural y la solución de todos los problemas del mundo, hay nuevos conflictos sociocognitivos, ampliación de las brechas "infocomunicaciones", heterogeneización y fragmentación cultural. Es interesante también el análisis que hace el mismo autor de los avatares comunicacionales de las corporaciones trasnacionales en su texto de 1999.

- Las transacciones económicas ya no se realizan en los mercados nacionales sino en el mercado planetario, por lo tanto, la capacidad de resolver la asignación de recursos, la acumulación de capital, el cambio técnico y la distribución del ingreso radica también en los centros de poder trasnacionales. Las fronteras han sido borradas y los Estados son impotentes para influir en las cuestiones cruciales.
- En el mercado global compiten firmas, no países. La capacidad de supervivencia de las empresas depende de su capacidad para competir, esto es, de organizar recursos, innovar tecnológicamente, acumular y acceder a las oportunidades que les ofrece el sistema global.
- Estaríamos frente a un fenómeno sin precedentes históricos, pues la revolución científico-tecnológica contemporánea ha producido un hito en el desarrollo de la humanidad, en el comportamiento del orden mundial y en los Estados nacionales. La soberanía de los Estados se ha perdido en manos de la globalización, al menos en materia económica y financiera y, como la economía gobierna al mundo contemporáneo, el Estado desaparece salvo de las instituciones jurídico-represivas tradicionales. La soberanía radicaría, entonces, en los mercados y no en los Estados nacionales. Si el mundo es una aldea global, el poder de decisión lo tienen los actores transnacionales, y esto es un acontecimiento histórico sin precedentes.

Alfredo Eric Calcagno y Alfredo Fernando Calcagno (1995) tampoco se contentan con hacer una crítica a los fundamentos de las políticas neoliberales, sino que sostienen que sus lugares comunes son verdaderos sofismas o falacias, es decir, "proposiciones mediante las cuales se quiere defender algo falso y confundir al contrario" (p. 10). Según estos economistas, el pensamiento neoliberal se basa en una colección de "versos", que presentan de modo elogioso y florido una situación sobre la base de hechos falsos y razonamientos equivocados, que constituyen el fundamento de políticas antinacionales y antipopulares. Para este trabajo resultan pertinentes los siguientes lugares comunes del discurso, que son parte de la matriz ideológico-discursiva neoliberal[14]:

1) Componente programático:

-Es preciso achicar el Estado, porque implica agrandar la nación: presupone que el Estado es desmesurado y que la nación se ha empequeñecido y debe "agrandarse". También se enfrenta Estado y nación. La función del Estado debe ser mínima, como discutimos más

[14] Una matriz discursiva es un espacio de regularidades, generador de discursividad; un molde que permite dar forma discursiva a datos diversos y que además funciona como grilla interpretativa de lo social (Arnoux 2006: 37). Seguimos la formulación en componentes que realiza la autora en su trabajo de 2008.

arriba; el Estado debería ser relegado al mantenimiento del orden público, a la construcción de infraestructura y a la vigilancia de las condiciones óptimas para el desenvolvimiento del mercado. Toda otra actividad implicaría una burocracia inepta y corrupta, que corrompe a su vez al sistema político, aumenta los gastos y los impuestos y desencadena el tan temido déficit fiscal, causa de la inflación, que concluye en el deterioro de la calidad de vida de la población. Por tanto, el mal funcionamiento del Estado, su tamaño desmesurado, es lo que produciría el sufrimiento de la nación. Lo "correcto" sería que la actividad privada se dedicara a esas actividades (lucrativas) para las que el Estado se ha mostrado ineficiente y corrupto, incluyendo salud, educación y seguridad, especialmente para las clases medias y altas. Tampoco el Estado debería regular las actividades económicas, pues de este poder deriva su corrupción. En síntesis, "cuanto menos intervenga el Estado en la economía (menos gaste, menos administre, menos gente emplee), mayor será el beneficio para la nación".

-Debemos adoptar el modelo neoliberal y su política económica, que se imponen en todo el mundo: el modelo neoliberal es el que ha vencido (sus alternativas serían el modelo proteccionista, con su *welfare state*, que queda perimido por los cambios globales y el modelo socialista, vencido después de la Guerra Fría). Caso contrario, seguiríamos siendo "vencidos". El liberalismo aparece en esta formulación como el principio ordenador que se estaría imponiendo universalmente, por ser el más adaptado al desarrollo económico y a las libertades individuales, ya que las alternativas socialistas o populistas fracasaron en ambos planos. Desde esta visión, si América Latina se asociara con las economías hegemónicas y siguiera las políticas que propugnan, conseguiría su desarrollo económico y social.

-Debemos insertarnos en el mundo: presupone que no lo estamos, y que para salir del subdesarrollo deberíamos colocarnos en la "cola del león". En una versión extrema, América Latina "se aisló" del mundo durante los años 40, imponiendo trabas al comercio para proteger su industria. En una más moderada, "ya pasó la etapa" de la estrategia de sustitución de importaciones, que ya habría cumplido su función histórica: hoy no se justifica económica ni éticamente mantener las barreras a las importaciones.

2) Componente histórico-filosófico:

-Hay que ser pragmático: ya pasó la época de las ideologías: aquí el "pragmatismo", ligado filosóficamente a la acción en un contexto situacional ahistórico, se opone al "ideologismo" (socialista, populista) al que se ubica en un pasado en el que la lucha ideológica condujo a la situación político-económica de la actualidad. Los problemas dejan de ser ideológicos y se transforman en problemas técnicos.

3) Componente político-económico:

-El mercado lo resuelve todo del mejor modo posible: si en la economía los intercambios son voluntarios, existe competencia y se deja funcionar libremente el sistema de precios, es posible el bienestar general. Si bien cada uno busca su interés personal, diría Adam Smith, al mismo tiempo está realizando el de los demás. Esta idea puede trasportarse a toda la economía encarnada en las fuerzas de la oferta y la demanda.
-Las privatizaciones son la solución: privatizar significa aquí corregir una anomalía del pasado estatista que consistiría en la intromisión del gobierno en áreas que no serían de su competencia. Según la propia formulación neoliberal, la educación sería una de esas áreas.

Evidentemente, estos lugares comunes del discurso neoliberal son los que han guiado el curso de la política económica regional y nacional durante la década que analizamos y, por ende, también de la política educativa y lingüística. En el análisis de nuestro corpus prestamos especial atención a los aspectos que traducen estos "axiomas" en el campo específico y también a su influencia en las representaciones sociolingüísticas. Como dice Bourdieu: "el discurso neoliberal presenta este nuevo sistema de creencias como la suprema forma de la realización humana" (1998: 2).

El MERCOSUR y las relaciones Argentina-Brasil

La formación del MERCOSUR obedeció al proceso de globalización/regionalización bajo la forma del regionalismo abierto, especialmente durante su primera década de existencia, ya que su fundación materializó un "proceso que surge de conciliar (...) la interdependencia nacida de acuerdos especiales de carácter preferencial y aquella impulsada básicamente por las señales del mercado resultantes de la liberalización comercial en general" (CEPAL 1994: 12).

Mario Rapoport (2000) coincide en que el MERCOSUR fue concebido con un objetivo primordialmente comercial, sin marcos institucionales sólidos ni políticas compartidas a excepción del arancel común y lejos de los primeros acuerdos argentino-brasileños que privilegiaban los acuerdos productivos, de los que solo subsistió el de la industria automotriz. Este autor subraya que las relaciones entre Argentina y Brasil son importantes desde tiempos de la colonia, ya que, históricamente, el intercambio comercial entre los dos países se vio incentivado y favorecido. Sin embargo, las relaciones entre ambos países no siempre fueron de concordia y amistad. De hecho, hubo disputas entre los dos países por afianzar el liderazgo regional, pero diferentes gobiernos emprendieron acercamientos políticos y acuerdos que llegaron a proponer planes de integración muy anteriores al MERCOSUR. Rapoport (op. cit.) explica que uno de los proyectos más

tributaria, aduanera, sanitaria; preservación del medio ambiente; cooperación científica y tecnológica; promoción del turismo; normas técnicas; y muchos otros campos previstos a título expreso o no en el Tratado de Montevideo (Artículos 10 a 14). De allí que pueda sostenerse que dicho tratado es un "tratado-marco" y, en consecuencia, al suscribirlo jurídicamente, los gobiernos de países miembros autorizan a sus representantes para acordar sobre los temas económicos que interesen o preocupen a los Estados.

Los países calificados como de menor desarrollo económico relativo (PMDER) de la región (Bolivia, Ecuador y Paraguay) gozan de un sistema preferencial. A través de las nóminas de apertura de mercados que los países ofrecen a favor de los PMDER; de programas especiales de cooperación (ruedas de negocios, preinversión, financiamiento, apoyo tecnológico); y de medidas compensatorias a favor de los países mediterráneos, se busca una participación plena de dichos países en el proceso de integración.

El Tratado de Montevideo (1980) está abierto a la adhesión de cualquier país latinoamericano. De hecho, el 26 de julio de 1999 la República de Cuba formalizó ante el Gobierno del Uruguay –país sede del organismo– el depósito del Instrumento de Adhesión, constituyéndose en el doceavo miembro pleno el 26 de agosto del mismo año.

La ALADI abre además su campo de acción hacia el resto de América Latina mediante vínculos multilaterales o acuerdos parciales con otros países y áreas de integración del continente (Artículo 25). Asimismo contempla la cooperación horizontal con otros movimientos de integración del mundo y acciones parciales con terceros países en vías de desarrollo o sus respectivas áreas de integración (Artículo 27). Da cabida en su estructura jurídica a los más vigorosos acuerdos subregionales, plurilaterales y bilaterales de integración que surgen en forma creciente en el continente (Comunidad Andina de Naciones, MERCOSUR, etc.). En consecuencia, le corresponde a la Asociación –como marco o "paraguas" institucional y normativo de la integración regional– desarrollar acciones tendientes a apoyar y fomentar estos esfuerzos con la finalidad de hacerlos confluir progresivamente en la creación de un espacio económico común.

Pero, sin dudas, y así lo aseguran los especialistas, fue la reunión en Foz de Iguazú entre Raúl Alfonsín y José Sarney el antecedente más fuerte del actual proceso de integración. Allí se firmó la "Declaración de Foz de Iguazú" y el "Acta para la Integración Argentino-Brasileña", el 29 de julio de 1986. Este instrumento estableció el Programa de Integración y Cooperación entre Argentina y Brasil (PICAB) fundado, según Ferrer (1997), en los principios de gradualidad, flexibilidad, simetría, equilibrio, tratamiento preferencial frente a terceros mercados, armonización progresiva de políticas y participación del empresariado en la ejecución del programa. Se aprobaron protocolos sectoriales en áreas clave como bienes de capital, energía, biotecnología, cooperación nuclear, trigo, siderurgia, finanzas y transporte. El proceso culminó en 1988 con la firma del "Tratado de Integración,

Cooperación y Desarrollo", que entró en vigencia el 23 de agosto de 1989.

Esta estrategia de integración fue radicalmente modificada a partir del "Acta de Buenos Aires", firmada por Menem y Collor de Melo en 1990. Esos Presidentes decidieron acelerar el proceso conformando definitivamente un mercado común el 31 de diciembre de 1994, sobre la base de rebajas generalizadas, lineales y automáticas para todo el universo arancelario con la eliminación simultánea de barreras para-arancelarias. Según Ferrer (op. cit.) y otros autores (Bernal-Meza 2000, Moniz Bandeira 2004) el núcleo del proceso integracionista pasó a ser el desmantelamiento de las barreras de comercio recíproco.

El 26 de marzo de 1991, los presidentes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay firmaron el Tratado de Asunción, que en Argentina fue incorporado al sistema jurídico como ley 23.981 en 1995 y que le dio entidad al Mercado Común del Sur (MERCOSUR). Es clara su filiación respecto de los componentes de la matriz discursiva neoliberal, como se puede apreciar en los considerandos, que analizamos brevemente solo para ilustrar la manifestación discursiva del regionalismo abierto.

> CONSIDERANDO que la *ampliación de las actuales dimensiones de sus mercados nacionales, a través de la integración*, constituye condición fundamental para acelerar sus *procesos de desarrollo económico con justicia social*;
>
> ENTENDIENDO que ese objetivo debe ser alcanzado mediante el más *eficaz aprovechamiento de los recursos disponibles*, la preservación del medio ambiente, el mejoramiento de las interconexiones físicas, la coordinación de las políticas macroeconómicas y la complementación de los diferentes sectores de la economía, con base en los principios de gradualidad, flexibilidad y equilibrio;
>
> TENIENDO en cuenta *la evolución de los acontecimientos internacionales*, en especial la *consolidación de grandes espacios económicos* y la importancia de lograr una *adecuada inserción internacional para sus países*;
>
> EXPRESANDO que *este proceso de integración constituye una respuesta adecuada a tales acontecimientos*;
>
> CONCIENTES de que el presente Tratado debe ser considerado como un nuevo avance en el *esfuerzo tendiente al desarrollo en forma progresiva de la integración de América Latina, conforme al objetivo del Tratado de Montevideo de 1980*;
>
> CONVENCIDOS de la *necesidad de promover el desarrollo científico y tecnológico de los Estados Partes* y de *modernizar sus economías* para ampliar la oferta y la calidad de los bienes y servicios disponibles a fin de *mejorar las condiciones de vida de sus habitantes*;
>
> REAFIRMANDO su voluntad política de *dejar establecidas las bases para una unión cada vez más estrecha entre sus pueblos, con la finalidad de alcanzar los objetivos arriba mencionados*, (...).[17]

Son los "Estados Partes" del Tratado los que hablan, a través de sus Presidentes,

[17] Las cursivas me pertenecen. En adelante, todos los resaltes con cursiva en las citas del corpus me pertenecen.

signatarios del mismo. El texto se abre con una clara alusión a la prevalencia de los mercados sobre los intereses nacionales. La integración aparece con un único fin: la ampliación de los mercados nacionales, la que redundaría en el "proceso de desarrollo económico" y también en la "justicia social". A esta proposición de base se suma, en el segundo párrafo, la lógica de la eficacia en la gestión económica de los "recursos", tan apreciada en el discurso neoliberal. El tercer párrafo es aún más claro en la expresión de que el MERCOSUR obedece al modelo de la "inserción internacional", es decir, al regionalismo abierto, y no al de la integración o regionalismo estratégico, ya que en la superficie discursiva "integración" aparece como equivalente de "consolidación de grandes espacios económicos".

Actualizando el componente programático que dice que debemos seguir el curso de los acontecimientos económicos mundiales, en los párrafos tercero y cuarto, es evidente la alineación con el flujo del proceso de globalización y la necesidad de responder con un proceso de integración de características abiertas. El quinto párrafo es interesante porque responde a la necesidad de legitimar la política adoptada a través de la activación del componente utópico que significa la "unión latinoamericana", por supuesto que redefinida en términos neoliberales bajo la forma de la "integración de América Latina" y la mención del "Tratado de Montevideo" de 1980, fuente legitimante de este discurso.

En la misma línea, en el quinto párrafo, la "mejora de las condiciones de vida de los habitantes" sería la resultante natural de la "promoción del desarrollo científico y tecnológico" y de la "modernización de las economías". En esta ecuación, la "mejora" consistiría en la ampliación de los "bienes y servicios" disponibles, es decir, en el aumento del consumo. Queda claro a qué sectores de las sociedades se dirigen los esfuerzos políticos de este primer MERCOSUR y qué otros sectores son ignorados. Se impone la lógica del "ingreso al primer mundo". Finalmente, en el último párrafo, los "pueblos" se unen para lograr los objetivos antes expuestos, es decir, la ampliación de los mercados nacionales, la inserción en el mundo y la ampliación de los bienes y servicios disponibles para ser consumidos por aquellos que están en condiciones de hacerlo.

Como decíamos, este texto fundacional del MERCOSUR muestra el modelo de integración regional que se persiguió inicialmente: un regionalismo abierto y presidencialista, fundamentado en axiomas de la matriz discursiva neoliberal. Afortunadamente para la región, las etapas posteriores del MERCOSUR fueron redirigiendo el proceso de integración hacia un regionalismo más estratégico, pero esas etapas quedan fuera de nuestro objeto en este trabajo.

Capítulo 2: La política lingüística del MERCOSUR

La política lingüística es una rama de la sociología del lenguaje. Joshua Fishman (1979) define la sociología del lenguaje como el estudio de la interacción entre el uso de la lengua y la organización social de la conducta, lo que implica relevar el uso lingüístico *per se* tanto como las actitudes y comportamientos explícitos (concientemente organizados o no) hacia la lengua y sus usuarios, tanto por parte de los propios hablantes como de los gobiernos de los Estados nacionales.

La sociología del lenguaje estudia, entonces, no solo las reglas o normas sociales explicativas y determinantes de la conducta lingüística y de las actitudes ante la lengua de una comunidad, sino también el **valor simbólico** que las variedades lingüísticas tienen para los hablantes. El valor simbólico de las lenguas parece emanar de las funciones que estas desempeñan en las sociedades. De hecho, los niveles o variedades lingüísticas alcanzan o pierden su valor simbólico en relación con el rango de sus funciones sociales más características y relevantes (por ejemplo, la lengua que se usa en la escuela para la alfabetización, la lengua que se usa administrativamente en el Estado, la lengua que se usa para las ceremonias religiosas, la lengua que se usa para la comunicación familiar o en la vida cotidiana fuera de la familia, etc.). En consecuencia, las variedades llegan a representar intimidad o igualdad (o lo contrario) si son originariamente aprendidas y utilizadas en las interacciones que resaltan tales lazos entre los hablantes (v. op. cit. 36-7). Dice Fishman que otras variedades pueden representar un estatus educativo o la identificación nacional como resultado de su utilización en situaciones concretas que pertenecen a un aprendizaje formal o a unas ideologías concretas. Pero esas **funciones** y **representaciones** pueden cambiar por efecto de acciones concientes o no de los sujetos (op. cit.: 38).

La sociología de lenguaje es, según este autor, "el estudio de las características de las variedades de lengua, de sus funciones y de las de sus hablantes en la medida en que estas tres se interrelacionan, cambian y se modifican mutua y constantemente en y entre comunidades lingüísticas." (op. cit.: 39).

La política lingüística, en tanto rama de la sociología del lenguaje, estudia específicamente la acción sobre las lenguas desde el poder político. Louis-Jean Calvet advierte que "desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de la lengua: desde siempre, también, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría" (1997: 5). La política lingüística es definida en este marco como **la determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y**

la sociedad, y la **planificación lingüística como su puesta en práctica** (v. ibídem).

Siguiendo a Calvet (op. cit.) podemos recorrer brevemente el derrotero teórico de la planificación lingüística: el sintagma *language planning*, traducido al francés y al castellano como **planificación lingüística**, aparece en 1959 en la pluma de Einar Haugen, quien estudió los problemas lingüísticos de Noruega. Su objetivo era presentar la intervención estandarizadora del Estado noruego (mediante reglas ortográficas, por ejemplo) de modo de construir una identidad nacional luego de siglos de dominación danesa. A partir de esa oportuna aparición, diversas obras colectivas comenzaron a ser publicadas con títulos que remiten a la sociología del lenguaje o, más específicamente, a la planificación lingüística.

Calvet remarca que las distintas definiciones que esta área de estudios fue recibiendo obedecen al carácter situado contextualmente de los estudios desarrollados. Así, por ejemplo, Pierre-E. Laporte presentará la política lingüística como un **marco jurídico** y la planificación (*aménagement*) como **ordenamiento lingüístico**, pues considera el contexto canadiense de la provincia del Québec donde la "francofonía" lucha contra el avance del inglés. En Cataluña, otra de las sedes principales en las que se desarrollaron los estudios político-lingüísticos, la planificación recibió el nombre de **normalización lingüística**, puesto que en ese contexto el objetivo era que las lenguas habladas en España volvieran a recuperar sus funciones "normales" (y, por ende, su valor simbólico), luego de siglos de prohibiciones que llegaron a su epítome durante el franquismo (op.cit.: 7-9).

Los tres términos –ordenamiento, planificación y normalización– refieren al mismo núcleo conceptual pero se distinguen por sus connotaciones: los investigadores norteamericanos ponen el acento en los aspectos técnicos de la intervención mientras que los europeos plantean la cuestión del poder que condiciona las decisiones (ibídem).

Guespin y Marcellesi acuñaron un neologismo diferente para referirse a las acciones sobre el lenguaje: **glotopolítica**. Lo prefieren porque tiene la ventaja de neutralizar, por la opacidad del prefijo griego *gloto*, la oposición entre lengua y habla y no se limita a las intervenciones estatales. Glotopolítica designa los diferentes enfoques de una sociedad acerca de la acción sobre el lenguaje, sea esta consciente o no. Se puede referir a la lengua cuando la sociedad legisla, por ejemplo, respecto del estatuto de distintas lenguas en contacto, y al habla, cuando se reprime uno u otro empleo, pero también al discurso, cuando la escuela privilegia en los exámenes un determinado tipo de texto. Según estos autores, "glotopolítica" es un término necesario para englobar todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político (1986: 5).

La práctica de la glotopolítica, sostienen Guespin y Marcellesi, es una acción que no cesa pues incluye las prácticas lingüísticas de la sociedad que son del orden de lo continuo. Actos a veces considerados como no trascendentes, como la corrección de una falta en relación a una norma, no son evidentemente asignables a una política de la lengua. La

glotopolítica permite englobar tanto las acciones que son claramente políticas como esas otras acciones, de la esfera de lo cotidiano, que son sus relevos concientes o inconscientes, activos o pasivos (v. op. cit.: 15).

La política lingüística es un caso de la glotopolítica puesto que este concepto da cuenta de un eje vertical que vincula el hecho normativo o antinormativo más insignificante con los hechos más salientes de una política de la lengua. La glotopolítica cubre un eje horizontal mucho más vasto: "**toda medida que afecte las relaciones sociales es, desde el punto de vista del lingüista, una medida glotopolítica**" (ibídem, negritas nuestras).

Estos autores distinguen dos tipos de intervención glotopolítica: el **liberalismo** y el **dirigismo** (op. cit.: 16).

El liberalismo glotopolítico es de hecho una política pero aquella de un Estado ausente, que deja las cuestiones glotopolíticas libradas al azar. No obstante, dicen los autores, es importante preguntarse a quién beneficia ese liberalismo glotopolítico. Esta actitud de no resolución de los conflictos lingüísticos, que favorece la penetración o el mantenimiento de la ideología dominante, es "la actitud preferida de una clase dominante en su etapa conservadora" (op. cit.: 17).

No obstante, Guespin y Marcellesi afirman que el liberalismo glotopolítico es hoy insostenible por la presión que ejercen las solidaridades internacionales como la UNESCO sobre los Estados nacionales y por ello está cambiando de forma, pero que detrás del discurso "liberal" no hay más que la cobertura de intervenciones que benefician a las capas que tienen interés en la conservación de una situación que las favorece.

El dirigismo glotopolítico es mucho más espectacular que el liberalismo. Este crea necesariamente "acontecimientos": se toman decisiones, se dan instrucciones, se elaboran encuestas e informes, etc. Si el liberalismo es la manifestación conservadora de una clase que quiere conservar su privilegio, el dirigismo es "la política lingüística de una formación social en ascenso". Ejemplos históricos son las políticas lingüísticas de la Revolución Francesa y de la Revolución Soviética, aunque bastante diferentes entre sí (ibídem). Como veremos más adelante, la política lingüística del MERCOSUR puede caracterizarse como "dirigista". Pero en el marco de una política lingüística dirigista queda lugar para el debate entre **medidas incitativas** y **medidas prescriptivas** (op. cit.: 18).

Volviendo al planteo de Calvet (op. cit.), quien considera que la innovación terminológica de Guespin y Marcellesi (el concepto de glotopolítica) no ha trastornado el campo conceptual de la sociología del lenguaje de manera importante, podemos hacer un recorrido por los instrumentos de la planificación lingüística. Este autor explica que la acción concertada sobre la lengua y sobre las lenguas puede reducirse al siguiente esquema: tomando S1 como la situación sociolingüística inicial de una comunidad que es considerada por los analistas como no satisfactoria, S2 será la situación que se quisiera alcanzar. La

definición de la diferencia entre S1 y S2 constituye el campo de intervención de la política lingüística, pero el problema de cómo pasar de S1 a S2 es el dominio de la planificación lingüística.

Este simple esquema no oculta las dificultades que se presentan: previamente a la elección de una política lingüística es preciso realizar una descripción y tipologización de las situaciones sociolingüísticas. Una vez tomadas la decisiones glotopolíticas, aparecen otros tipos de problemas, por ejemplo, cuáles son los medios de que dispone el Estado que quiere intervenir, cómo intervenir en la forma de las lenguas, cómo modificar las relaciones entre las lenguas y cuáles son los procesos que permiten pasar de una política lingüística –el estadio de las opciones generales– a su puesta en práctica.

Siguiendo a Calvet (op.cit.), distinguimos dos áreas en las que se lleva a cabo la planificación lingüística: el **corpus** (léxico, sintaxis, estandarización) y el **estatus de las lenguas** (normalización por extensión del uso). Los instrumentos de la planificación lingüística son el **equipamiento de las lenguas** (escritura, léxico y estandarización) y la **ley lingüística**.

Calvet distingue dos modos de intervención sobre las lenguas: la gestión ***in vivo*** concierne al modo en que la gente resuelve sus problemas de comunicación cotidianos y ha producido, de hecho, "lenguas aproximativas", producto de la relación entre varias lenguas (los pidgins) o lenguas vehiculares (lenguas de comunicación entre lenguas diferentes), ya sea creadas o promovidas para tal función. Ninguno de estos casos es producto de una decisión oficial, un decreto o una ley: es el resultado de una práctica; y la gestión ***in vitro***, la del poder político (op.cit.: 44).

El problema aparece cuando la decisiones *in vitro* no están de acuerdo con las prácticas *in vivo* o con los sentimientos de los hablantes. Sería difícil imponer a un pueblo una lengua que no quiere o que considera un "dialecto". Sería improductivo, también, imponer una lengua minoritaria cuando ya existe una lengua vehicular ampliamente aceptada para esa función.

Los instrumentos de la planificación lingüística son, así, un intento por adaptar y utilizar *in vitro* fenómenos que siempre se han manifestado *in vivo*. La política lingüística, dice Calvet, "se ve confrontada entonces al mismo tiempo a los problemas de la coherencia entre los objetivos que se plantea el poder y las soluciones intuitivas que el pueblo ha puesto a menudo en práctica, y al problema de cierto control democrático, de manera de no dejar que los "políticos" hagan lo que se les ocurra." (op. cit.: 45).

La **acción sobre la lengua** (sobre el corpus) queda delimitada como la intervención de las políticas lingüísticas que se han centrado sobre una lengua, ya sea esta única o coexista con otras, con el objeto de modificarla o de modelar su forma. La **acción sobre las lenguas** (sobre el estatus), por su parte, refiere a las políticas lingüísticas que tienen como

finalidad la gestión del plurilingüismo, siempre en el marco de lo que se considera políticamente un Estado. Son los casos de Estados con una lengua dominante y varias lenguas dominadas, ya sea a escala nacional o a escala regional.

Desde una perspectiva crítica, Suzanne Romaine (1994) llama a detenerse en los procesos de estandarización o normalización de las lenguas, que ve como agentes de **desigualdad**, ya que los patrones sociolingüísticos muestran una **diferencia en el acceso a la lengua estándar**. Define **lengua estándar** como una variedad altamente codificada, que ha recibido el grado de desarrollo y elaboración necesario para servir a una amplia gama de funciones.

El **proceso de normalización** convierte a una variedad en estándar fijando y regulando su ortografía, morfología, sintaxis, etc., por medio de diccionarios y gramáticas que sirven como autoridad en la enseñanza prescriptiva de nativos y extranjeros. Es decir que la normalización no es una propiedad inherente sino una característica adquirida.

La posición de Romaine se centra en que las lenguas estándar no surgen en el transcurso de una evolución lingüística "natural", ni nacen a la existencia de repente, sino que son creadas mediante planificación consciente y deliberada. Establece una analogía entre la "creación" de las lenguas estándar y la acuñación de moneda o la fijación de unidades de peso y medida. En todos esos casos, dice Romaine, el objetivo es terminar con la variación y establecer un sistema único y uniforme para todo un grupo social. En ese sentido, introduce el argumento de que la normalización y las lenguas estándar son una invención europea, que surgieron de un clima de intenso nacionalismo político y fueron, en parte, fruto de la necesidad de crear símbolos ideológicos comunes e ideales de patria compartidos. Las historias del castellano y del portugués son ejemplos de esos procesos. Dice la autora: "[l]a difusión de las nuevas lenguas normalizadas la llevaron a cabo con éxito la imprenta y las clases medias flamantemente letradas, que las convirtieron muy pronto en instrumentos de movilidad y progreso sociales." (op. cit.: 110). Por supuesto que en este proceso de normalización las academias de la lengua y otras instituciones juegan un papel fundamental.

Suzanne Romaine también advierte sobre el peso que las representaciones sobre las lenguas y las actitudes de los hablantes tienen de hecho en el éxito de la planificación lingüística y en el cambio lingüístico. Las normas establecidas por diccionarios, gramáticas, editoriales, etc., son más "prescriptivas", dice, que "descriptivas". Su intención es decirle a la gente cómo "se debe decir" y no cómo "realmente se dice" (op. cit.: 111).

El punto es que las políticas lingüísticas también pueden producir la devaluación de las lenguas tanto como su prestigio y que, en sociedades plurilingües, adoptar una lengua o variedad como estándar supone relegar las demás lenguas y, si estas están subvaluadas, a perpetuar su situación.

Como hemos podido apreciar, la cuestión de la política lingüística y su puesta en práctica no es simple. Los mismos argumentos que justifican la necesidad de actuar sobre la lengua o sobre las lenguas pueden ser usados para acusar a esos modos de intervención de generar otras desigualdades. La cuestión es contar con un diagnóstico de partida bien elaborado de la situación social y lingüística para poder seleccionar las soluciones que menos "efectos adversos" puedan provocar. Lo contrario sería renunciar a toda posibilidad de mejoramiento en la materia a través de la acción humana planificada.

En este sentido, para dar cuenta de los procesos de hegemonización lingüística y del desplazamiento de lenguas minoritarias, Hamel (1988) amplía la caracterización del campo de estudios proponiendo, en lugar de política lingüística, **política del lenguaje** dado que "constituye en su sentido más amplio un proceso histórico de cambio lingüístico con la intervención política de instituciones, aparatos e instancias de relevancia social. Esto no sólo implica una transformación de formas y usos lingüísticos (desplazamiento, desaparición, resistencia de una lengua minoritaria), sino también y fundamentalmente, un cambio en la relación que establecen los hablantes con su propia lengua y con otras lenguas." (op. cit.: 43).

El sintagma **políticas del lenguaje**, en el que se incluyen tanto las acciones desde el poder político como desde la sociedad civil (igual que en "glotopolítica") también permite incorporar al análisis los múltiples "niveles" en los que el contacto lingüístico puede suceder: esquemas y modelos culturales, campos enunciativos y estructuras discursivas y formas discursivas (Hamel 1999a y b; Guimarães 1999), que son importantes pues, como dice Hamel (2003), las dinámicas de las lenguas dependen en buena medida de las orientaciones colectivas de los grupos lingüísticos hacia el monolingüismo o el plurilingüismo enriquecedor, en el que se opone a una visión substractiva del bilingüismo una opción de **bilingüismo aditivo**. En el caso del MERCOSUR, sigue el autor, el objetivo sería ampliar los **espacios discursivos** de diversas lenguas en un territorio (Guimarães 1999) para crear una "mayor densidad plurilingüe" (Hamel 2003: 3) que permita la creación de una identidad regional. Como dice el autor: "[p]ara crear una nueva identidad regional del Mercosur, se necesitará un nuevo tipo de bilingüismo masivo que permita la libre comunicación al interior del mercado. Lo interesante es que esta integración se plantea, no sobre la base de una sola lengua de comunicación e identificación como en la francofonía, sino sobre el fundamento de un sistema de comunicación bilingüe que comprende dos lenguas a la vez nacionales, regionales e internacionales en igualdad de condiciones." (op.cit.: 21). El MERCOSUR, según Hamel, implica una nueva relación entre portugués y español que refleja la pretensión de "ampliar y potenciar los campos enunciativos (Guimarães 1999) de ambas lenguas y crear un bi- y plurilingüismo aditivo." (op. cit.: 23). En ese sentido, la política lingüística debería abandonar las tradicionales políticas

homogeneizadoras del Estado nacional que se limitaron a estandarizar las lenguas respectivas en sus territorios nacionales para abrazar la interculturalidad y la heterogeneidad, "para diseñar una política sociolingüística que admita, en sus campos o dominios respectivos, una gran diversidad de dialectos, sociolectos, registros e interlectos entre ambas lenguas, como también modelos de comunicación bilingüe receptiva o de alternancia de lenguas. Y se verá obligada a reconocerle sus espacios a las lenguas indígenas e inmigrantes." (ibídem).

De este modo, Hamel (1999b) señala la necesidad de una **política plurilingüe y multicultural** como meta para la intervención en el contexto específico de los procesos de regionalización como el MERCOSUR, en los que necesariamente se reúnen muchas lenguas y culturas, así como diferentes estructuras nacionales. Chaudenson (1999), por su parte, distingue **política lingüística plurilingüe**, correspondiente a los contextos nacionales, y **multilingüe**, propia de los procesos de regionalización transnacionales, dando cuenta también de las nuevas situaciones que se presentan al analista y al político que toma las decisiones.

Un proceso de regionalización como el analizado hasta ahora cuenta con poca bibliografía específica: en el caso de la Unión Europea hay consideraciones político-lingüísticas al respecto en el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas[18], aunque se habla de identidad nacional e individual, no regional; también se cuenta con estudios de casos, como las repercusiones de la integración regional en la defensa de la lengua propia (v. Arnoux y Bein 1997), las consecuencias lingüísticas e identitarias de la enseñanza del portugués en la frontera uruguaya (Barrios 2006), los procesos de **securización** e **insecurización lingüística** en relación con una **norma monoglósica** (Calvet 1999a, Hamel 1999a; Cerquiglini 1999) en la tradición de una escuela "integradora" (García y Genisans 1999; Chaudenson 1999), que son particularmente pertinentes para nuestro estudio de campo. Para nuestro enfoque son especialmente importantes las **(inter)acciones lingüístico-discursivas** y las **representaciones** en el aula de lengua extranjera (Klett 1999 y 2009), para lo cual es útil la distinción entre **lengua fluida**, la lengua efectivamente hablada por una comunidad lingüística en su vida cotidiana, y **lengua imaginaria**, una lengua homogénea y unificada, asociada con la norma culta de la escritura, que genera efectos ideológicos de desprecio por la lengua fluida (Pucchinelli Orlandi 2001).

Como dice Elvira Arnoux, la perspectiva glotopolítica implica analizar cómo las intervenciones en el espacio del lenguaje y las representaciones asociadas con sus distintas manifestaciones "son resultado e inciden en la conformación, reproducción o transformación de las entidades políticas, de las relaciones sociales y de las estructuras de poder tanto en

[18] V. http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf

el ámbito local y nacional como regional y planetario." (2007: 16).

Esta visión no se opone necesariamente a la acción sobre las lenguas desde la perspectiva estatal o supranacional, sino que invita a reflexionar sobre las relaciones entre las políticas lingüísticas emanadas del poder político y las prácticas discursivas efectivas de los hablantes, así como sobre las representaciones sociolingüísticas de ambos agentes sociales. Es objetivo de este trabajo aportar al conocimiento glotopolítico del tema desde esas dos perspectivas.

2.1. La conformación del SEM

Como en todo proceso de integración económica abierta y no estratégica, los aspectos sociales y culturales que dicha integración suponen fueron apareciendo sobre la marcha y tomando forma a partir de los problemas que se iban presentando. Inicialmente la conformación del MERCOSUR obedeció a objetivos económicos y geopolíticos definidos en el marco de una política neoliberal antes que a la expresión de una voluntad popular o política de cambio de alianzas estratégicas internacionales basadas en un proyecto latinoamericanista que retomara la tradición de la independencia y la "unidad cultural" entre los pueblos, aunque esas banderas fueran levantadas discursivamente.

Un mes después de la firma del Tratado de Asunción, el 26 de marzo de 1991, se realizó en Buenos Aires un encuentro entre Ministros de Educación y especialistas del área para incorporar la dimensión educativa al proceso de integración económica. De esta manera, el MERCOSUR comenzó a dar lugar a la educación como factor de integración, de modo de reforzar el funcionamiento de la unión aduanera que, como ya dijimos, se veía como la manera de ampliar los mercados nacionales en vistas a una mejor inserción de los países signatarios en el concierto internacional.

La cuestión de las lenguas fue tratada dentro del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) en lo que podemos denominar la política lingüística del MERCOSUR, que quedó bajo la égida del Sector Educativo. Luego de varias reuniones, los Ministros de Educación firmaron el "Protocolo de Intenciones" (1991) que señala tres áreas en las que la educación contribuye a la integración:

- la formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración;
- la capacitación de los recursos humanos necesarios para contribuir al desarrollo y
- la armonización de los sistemas educativos.

Además de una propuesta de acción, este protocolo señala el primer conjunto de problemas que los responsables del sector identificaron en la sociedad civil de la región, *verbigracia*: la falta de una conciencia ciudadana favorable al MERCOSUR; la insuficiente capacitación de los recursos humanos –posteriormente se hizo hincapié en la formación de profesores de portugués y de español, los idiomas "oficiales" del MERCOSUR– y la heterogeneidad de los sistemas educativos de los Estados participantes.

En la consecución de estos propósitos, el mismo diciembre de 1991, el Consejo del Mercado Común creó la Reunión de Ministros de Educación de los Países Miembros del MERCOSUR (RME)[19], órgano encargado de la coordinación de las políticas educacionales de la región, asistido por un Comité Coordinador Regional (CCR) cuya función era proponer a la RME las medidas tendientes a coordinar las políticas educativas nacionales. Quedó así constituido el SEM, con sus órganos principales –los ya nombrados– y, en una primera etapa, Grupos de Trabajo compuestos por especialistas en diversas áreas.

La cuestión idiomática quedó incorporada al empeño del SEM, que habilitó durante cinco años (de 1997 a 2001) el funcionamiento del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas (GTPL) y luego trasladó la generación de proyectos específicos a Reuniones Especializadas (RE) y Grupos Gestores de Proyectos (GGP).

2.2. Medidas de política lingüística adoptadas en el MERCOSUR

Para analizar la política lingüística del MERCOSUR podemos atender a los objetivos, metas y líneas de acción expresadas en los documentos, dando cuenta de las orientaciones propuestas, los avances y las dilaciones.

Las preguntas que guiaron la lectura de estos documentos son las siguientes: ¿qué tipo de política lingüística impulsa el MERCOSUR? ¿cómo se la quiere implementar desde el órgano supranacional? ¿cuáles son sus objetivos? ¿en qué política de integraci'on regional se enmarcan dichos objetivos? ¿cuáles son los derechos en que se fundamenta? ¿tiende a la diversidad o a la homogeneización cultural y lingüística? ¿sobre qué concepto de lengua se fundamenta? ¿cuál es la función asignada a las lenguas sobre las que interviene? Estas dos últimas preguntas serán abordadas de modo más específico en el apartado correspondiente a las representaciones sociolingüísticas presentes en los documentos analizados.

Como dijimos en el apartado anterior, la política lingüística es un instrumento eminentemente estatal. Los Estados son quienes tienen el poder público para intervenir

[19] Ver la Decisión Nº 7/91, "Reunión de Ministros de Educación" y la Decisión Nº 7/92, "Aprobación del Plan Trienal para el Sector Educación del MERCOSUR" en el Anexo VI, Carpeta 2.

sobre el estatus o el corpus de las lenguas con cierta eficacia. El caso que analizamos es diferente porque se trata de un organismo intergubernamental o plurinacional, con funcionamiento de tipo presidencialista[20], que toma decisiones sobre la región como un todo.

Muchas de las "leyes lingüísticas" que estamos tratando tienen una eficacia jurídica bastante moderada ya que son leyes de un organismo internacional que en variadas ocasiones se contradicen con las legislaciones nacionales o avanzan en aspectos que no habían sido legislados por los Estados particulares. L.-J. Calvet (1997: 48-9) distingue las leyes lingüísticas por su campo de aplicación geográfico mencionando las internacionales, las nacionales y las regionales (en el sentido de las regiones autónomas dentro de un Estado nacional). También distingue niveles de intervención jurídica, siendo el más alto el de las constituciones nacionales, seguido por las leyes nacionales y provinciales y, por último, ubica las recomendaciones, resoluciones, etc., cuya fuerza de ley es menor. No obstante, las decisiones del Consejo Mercado Común (CMC) que son incorporadas con número de ley en los sistemas jurídicos nacionales ocupan un lugar superior en la jerarquía, supeditado a las constituciones nacionales pero en igualdad de condiciones con los tratados internacionales. Dice Calvet (ibídem) que una resolución adoptada por una organización internacional prácticamente no tiene posibilidades de ser aplicada fuera de los casos de que se trate de una legislación interna que tenga el objetivo, por ejemplo, de designar las lenguas de trabajo de la propia organización.

Las decisiones de política lingüística que se fueron tomando en el marco del MERCOSUR obedecieron a necesidades que *no siempre tenían que ver directamente con necesidades lingüísticas de los hablantes* o, mejor dicho, tuvieron que ver más claramente con las necesidades del proyecto de regionalización abierta que se inició con el Tratado de Asunción. Las decisiones surgieron a partir de la constitución política de una nueva entidad, la "región", cuyo proceso significó que *varias entidades nacionales decidieran unificar sus políticas macroeconómicas como estrategia geopolítica de cara a un mundo cada vez más globalizado*. Se entiende, entonces, que las lenguas tuvieran, en principio, un tratamiento

---

[20] El Protocolo de Ouro Preto define la estructura institucional del MERCOSUR. En su Artículo 25 fija las funciones de la Comisión Parlamentaria Conjunta de la siguiente manera "acelerar los procedimientos internos correspondientes en los Estados Partes para la pronta entrada en vigor de las normas emanadas de los órganos del MERCOSUR (...) [la CPC] coadyuvará en la armonización de las legislaciones, tal como lo requiere el avance del proceso de integración. Cuando fuere necesario, el Consejo solicitará a la Comisión Parlamentaria Conjunta el examen de temas prioritarios.". En esta estructura, la CPC solo remitía recomendaciones. Recién en 2004, a partir del Plan de Acción 2003-2006, el CMC, por Decisión Nº 49, acordó que la CPC se transformara en Parlamento MERCOSUR antes del 31 de diciembre de 2006. Al año siguiente, en Montevideo, ciudad que será su sede permanente, se firmó la Decisión Nº 23/05 que aprueba el Protocolo de Constitución del Parlamento MERCOSUR (PM), con el objetivo de dar una "adecuada representación a los intereses de los ciudadanos". En su Artículo 1, el protocolo afirma que el PM es "el órgano de representación de los pueblos, independiente y autónomo (...)".

solo instrumental dentro del Tratado de Asunción, documento fundacional del MERCOSUR[21], puesto que el español y el portugués fueron declarados **idiomas oficiales**, pero solo a los efectos de la publicación de los documentos producidos en el marco del Tratado, es decir, como **lenguas de trabajo** de la entidad intergubernamental. El artículo 17 del Capítulo II, "Estructura Orgánica", así lo declara:

> Los idiomas oficiales del Mercado Común serán el español y el portugués y la versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión.

Como se puede observar rápidamente, la ubicación de este artículo en el capítulo donde se organiza el funcionamiento del MERCOSUR pone en escena la concepción de las lenguas que predominaba: se trata de **instrumentos de comunicación** que posibilitan las reuniones de los funcionarios, son lenguas de trabajo y, como el socio más importante económica y demográficamente, Brasil, es alófono respecto de los otros tres, debieron incluirse las dos lenguas para que los funcionarios de los Estados parte pudieran comunicarse. No hay mención de que esas lenguas son las habladas en los Estados nacionales, eso todavía no era una cuestión de agenda. Ni reflexión sobre la ausencia de lengua oficial en Argentina, por ejemplo, que, a partir de la firma de este Tratado, tiene dos lenguas oficiales, una de ellas escasamente hablada en el territorio.

No obstante, si bien esta declaración de cooficialidad puede tener una eficacia jurídica muy baja, como señalaba Calvet, la decisión de incorporar el campo educativo al proyecto de regionalización abrió la posibilidad de que, a través de los Ministerios de Educación nacionales, esta decisión de carácter imperativo para el MERCOSUR se transformara en leyes y disposiciones más potentes. No es de extrañar, entonces, que la enseñanza de las lenguas oficiales esté presente en gran cantidad de documentos producidos por el SEM en la etapa analizada. El énfasis estuvo puesto, desde el comienzo, en los sistemas educativos nacionales y su importancia para la generación de una "conciencia ciudadana favorable al proyecto de integración". Así es como se introduce el portugués –en esta etapa de la historia– en el currículo oficial del sistema educativo argentino: es el idioma del "socio mayor" del MERCOSUR, que fue declarado cooficial en la región y que, en los primeros años se menciona siempre como "idioma oficial" junto con el español.

La forma de nombrar las lenguas que son objeto de intervención también es importante, no por lo que esos nombres denotan, sino por lo que connotan: se elige español y no castellano (como habitualmente se lo llama en los currículos escolares) y se dice portugués y no portugués brasileño o portugués del Brasil. Estas elecciones connotan la

[21] En Argentina, ley 23.981, B.O. 12/9/91. Ver Anexo VI, Carpeta 1.

voluntad de inscribirse en el concierto mundial de naciones con una identidad nacional reconocida (como europea) y, por otro lado, seguramente la intención de evitar y/o revivir polémicas hacia el interior de los países sobre las lenguas nacionales. No se intenta revalorizar simbólicamente esas formas lingüísticas ni reforzar su carácter identitario, sino que se las dota de un nuevo valor: son **lenguas de comunicación** en el contexto de la regionalización y lo que más importa de ellas es que sirvan de vehículo para la comunicación entre los países que conforman la nueva entidad. Esto es coherente con el tipo de proyecto de regionalización impulsado, pero eclosiona cuando se intenta dotar al MERCOSUR de sustentos culturales y sociales.

Podemos identificar dos áreas principales en las que el SEM esbozó políticas que el Consejo Mercado Común transformó en normas (Decisiones): la integración educativa a partir de protocolos y acuerdos de formación de recursos humanos, reconocimiento y reválida de títulos y certificados varios de estudios de todos los niveles educativos y la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR.

Si bien hemos puesto el énfasis en el SEM, dado que es el sector que se ocupa de las lenguas en el MERCOSUR, otros aspectos como la defensa de las lenguas, los medios masivos de comunicación y ciertos derechos civiles (individuales y de comunidades respeto de la diversidad cultural y lingüística, la elección de lenguas en la rotulación de bienes de consumo y la traducción de documentos oficiales), que pertenecen también a la política lingüística, serán abordados, por lo que recorreremos la normativa de otros órganos, como las Reuniones de los Ministros de Cultura (RMC), las Reuniones de los Ministros del Interior (RMI) y las Resoluciones del Grupo Mercado Común (GMC) respecto de la rotulación de bienes de consumo.

Trataremos cada una de estas áreas por separado, por lo que en algunas ocasiones los mismos documentos serán considerados en más de una oportunidad. En primer lugar abordaremos la legislación referente a deberes y derechos lingüísticos en diferentes ámbitos y en segundo lugar nos dedicaremos a la enseñanza de las lenguas en particular.

2.2.1. Legislación sobre deberes y derechos

En este apartado trataremos la legislación referente a los deberes y derechos lingüísticos, entre ellos el derecho de usar la propia lengua en los distintos ámbitos de la vida social y/o el derecho de contar con intérpretes y traductores de documentos oficiales en caso de ser necesario. Estos derechos se complejizan cuando atienden a poblaciones cuya lengua no es la lengua oficial, básicamente, las poblaciones alóglotas –típicamente pueblos originarios e inmigrantes alófonos– y las poblaciones con "capacidades diferentes" como los

sordos y los ciegos[22].

El derecho a la lengua propia se basa primero en el reconocimiento de las lenguas y luego en la asignación de un determinado estatus de oficialidad que se establece según dos principios, el de **territorialidad** y el de **personalidad** (Calvet 1997: 52). En el primer caso es el territorio el que determina la elección de la lengua o el derecho a esa lengua, "estableciendo zonas de vigencia exclusivas de una u otra lengua por áreas geográficas" (Hamel 1994: 216) y, en el segundo, es la persona que, perteneciente a un grupo lingüístico reconocido, tiene el derecho de hablar su lengua en cualquier parte del territorio donde tenga vigencia ese principio. El derecho a la lengua, según Calvet (op. cit.: 53), implica que todo ciudadano tiene derecho a la lengua del Estado (educación, alfabetización, etc.) pero también el derecho de hablar su propia lengua cuando esta no es la lengua oficial.

El derecho a la lengua del Estado, de la "mayoría", o el del grupo triunfante, parafraseando a Calvet[23], es el expresado "habitualmente" en la declaración de la o las lenguas oficiales de un Estado nacional[24]. Sobre este derecho se le confiere a esa lengua la legitimidad para desempeñar las funciones oficiales del Estado, es decir, la enseñanza, la administración, la justicia, etc. Las tipologías clásicas de las lenguas coinciden en definir la **lengua oficial**, es decir, la lengua que cumple con las funciones oficiales de un Estado, como estándar, es decir que posee los atributos de estandarización, autonomía, historicidad y vitalidad (Steward 1968); y es utilizada correctamente por cierto número de ciudadanos educados (Fasold 1984). Chaudenson (1991) propuso estudiar la situación sociolingüística de un país considerando las lenguas presentes en relación con sus estatus o funciones y sus usos. El uso de una lengua es medido en esta propuesta a partir del volumen de producción lingüística realizado en la lengua y la naturaleza de la competencia lingüística de los hablantes. Entre las funciones considera la oficialidad, los usos "institucionalizados", la educación, los medios de comunicación masiva y su presencia en el sector secundario y

---

[22] Los derechos lingüísticos forman parte de los derechos humanos fundamentales, tanto individuales como colectivos, y se sustentan en los principios universales de la dignidad de los humanos y de la igualdad formal de todas las lenguas (v. Hamel 1994 y 1995). "En un nivel *individual* significan el derecho de cada persona a "identificarse de manera positiva con su lengua materna, y que esta identificación sea respetada por los demás" (Hamel, 1994: 2). Esto implica, como derechos fundamentales, el derecho de cada individuo a aprender y desarrollar libremente su propia lengua materna, a recibir educación pública a través de ella, a usarla en contextos oficiales socialmente relevantes, y a aprender por lo menos una de las lenguas oficiales de su país de residencia. En el nivel de las comunidades lingüísticas, los derechos lingüísticos comprenden el derecho *colectivo* de mantener su identidad y alteridad etnolingüísticas." (Hamel 1995: 12).

[23] El autor se refiere, en realidad, a la diferencia entre lengua y dialecto: "Efectivamente, se puede decir que una lengua es un dialecto que triunfó" (en http://recuerdosdelpresente.blogspot.com/2008/10/lenguas-y-fronteras-louis-jean-calvet.html, 24/10/08) y podemos agregar que una lengua oficial es un dialecto elevado al estatus de lengua para cumplir con las funciones oficiales de un Estado.

[24] "Habitualmente", pues son conocidos casos en los que la lengua oficial no es hablada por la mayoría de la población, como en los países colonizados de África que tenían el francés o el inglés como lenguas oficiales.

terciario privado. En cuanto al uso, las variables que incorpora son la apropiación lingüística, la vernacularidad/vernacularización en oposición a la vehicularidad/vehicularización, los tipos de competencias y la producción y exposición lingüísticas. Como dice Calvet (1997), este enfoque permite reflexionar sobre la situación respectiva de los diferentes países.

Calvet propone un enfoque diferente que resulta útil para graficar el resultado de la declaración de cooficialidad entre el portugués y el español en Argentina (op. cit.: 29-35). Considerando las lenguas respecto de un país, toma cada lengua desde tres puntos de vista: su grado de uso, es decir, el porcentaje de hablantes de esa lengua en el país considerado (el uso de Chaudenson); su grado de reconocimiento, es decir, el grado de oficialidad de la lengua (el estatus) y su grado de funcionalidad, o sea, las posibilidades que tiene esa lengua de cumplir las funciones que se le asignan. Para elaborar un gráfico toma las dos primeras variables, mientras que la tercera se tomaría en consideración para las estrategias de la planificación lingüística. El gráfico que presentamos a continuación incorpora el grado de oficialidad (reconocimiento o no de la lengua en cuestión como lengua oficial en la constitución o por ley en el país) y el uso (la cantidad de hablantes estimada[25]).

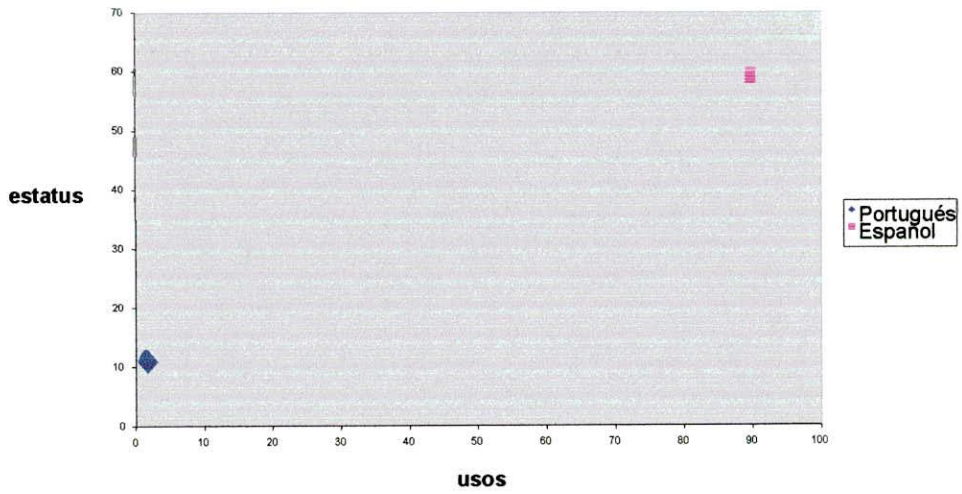


Gráfico 1: Español y portugués en Argentina antes del MERCOSUR

En el gráfico 1 se puede apreciar la situación estimativa del portugués y del español en Argentina antes de la declaración de cooficialidad. El español, si bien no es lengua oficial legislativamente hablando, lo es de hecho, ya que es la lengua que se usa en el Estado

[25] En el caso del portugués, tomamos los datos del censo de población realizado por el INDEC: Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, que arroja un total de 5.249 habitantes nacidos en Brasil en la Ciudad de Buenos Aires y 5.436 en los Partidos del Gran Buenos Aires, lo que da un total de 10.685 habitantes de la CABA y el GBA nacidos en Brasil, sobre un total de 34.712 habitantes nacidos en Brasil en todo el territorio nacional. En 2001, la cantidad total de la población en el territorio argentino era de 36.260.130 habitantes.

para todas las funciones oficiales, en la escuela, en los medios de comunicación y en todos los sectores productivos del país. El portugués, en cambio, gozaba de un estatus de lengua extranjera en la currícula escolar pero con escasa presencia (solo unas pocas instituciones lo ofrecían como lengua optativa en la escuela secundaria y en la universidad y los profesorados existentes contaba con muy pocos estudiantes, al tiempo que los cursos de portugués ofrecidos por instituciones de gestión privada tampoco eran numerosos, ni los cursos mismos ni los estudiantes que a ellos asistían) y era lengua materna o primera de un porcentaje muy reducido de la población, el 0,09% de la población total (34.712 personas sobre un total de 36.260.130 habitantes en 2001). Es de destacar que esta proporción se eleva en nuestra unidad de estudio, es decir, en la ciudad de Buenos Aires, en la que en 2001 se censaron 5.249 habitantes de origen brasileño, sobre un total de 2.776.138, lo que arroja un porcentaje de 0,18% de habitantes de origen brasileño en la CABA. Claro está que este cálculo es solo estimativo, ya que estamos haciendo equivaler el lugar de nacimiento declarado en el censo con la lengua materna o primera.

El gráfico 2 muestra el cambio en el estatus del portugués en Argentina a partir de la constitución del MERCOSUR.

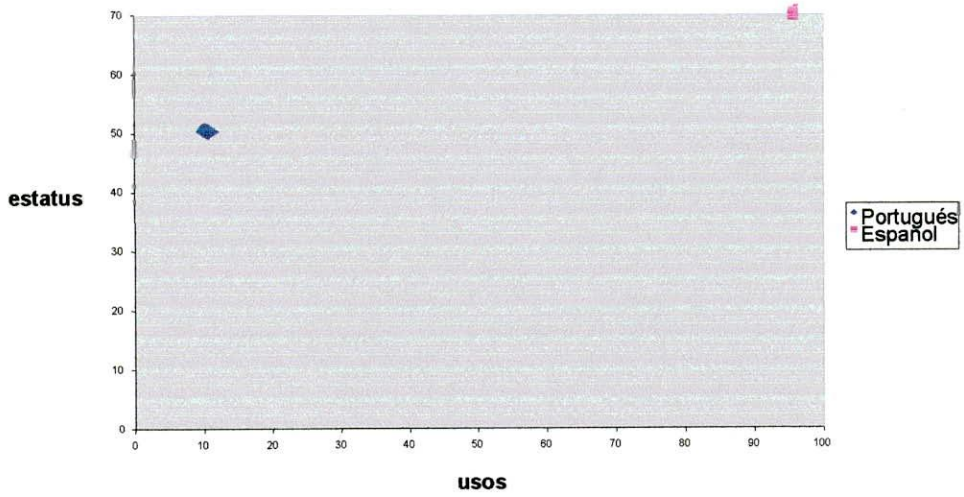


Gráfico 2: Español y portugués en Argentina después del MERCOSUR

Evidentemente, la declaración de cooficialidad le dio al portugués un importante impulso en sus funciones: no solo su mayor presencia en el sistema educativo sino la proliferación de cursos de portugués dedicados a los "negocios" que tuvieron un momento de auge antes de la crisis del 2001, especialmente en el sector de exportaciones, marca el aumento de estatus de esta lengua, así como el crecimiento de las matrículas en los cursos antes poco numerosos (v. Franzoni, 1999). También se crearon nuevos cursos de

profesorado, como dijimos en la Introducción, pero además, en la vida cotidiana, la presencia del portugués se empezó a notar: en las etiquetas de los productos comestibles, en los productos textiles de fabricación brasileña accesibles en los supermercados, en los cursos de portugués televisados por un canal de aire, y en la prensa, que durante estos primeros diez años de MERCOSUR acompañó con noticias que tenían a Brasil, y a veces al portugués, como tema principal. No obstante, el número de hablantes nativos no se modificó. Tampoco parece haber sido el objetivo, pero se está operando también en los usos de la lengua, retomando a Chaudenson (1991), al favorecer su apropiación a través del sistema educativo tanto de gestión oficial como privada, y también los tipos de competencias se incrementan a partir del estudio sistemático, así como la producción y exposición de la lengua que fueron elevándose por su mayor presencia en el entorno lingüístico. Evidentemente, para los hablantes nativos de portugués, esto significó también una valorización simbólica y material de su capital lingüístico, como veremos en la tercera parte de esta tesis. Hemos intentado señalar cautamente este cambio en el gráfico ubicando al portugués en un valor de 50 en su estatus y en un valor de 10 en su uso. El estatuto y los usos del español también fueron modificados a partir de la globalización y del MERCOSUR en particular, merced a las políticas de expansión de la lengua que se desarrollaron en esta misma década en las que España se situó a la cabeza del panhispanismo, especialmente gracias a las tareas desarrolladas por el Instituto Cervantes en todo el mundo y a la Real Academia Española: certificaciones, cursos de español como lengua extranjera, publicaciones, grandes instrumentos lingüísticos (gramáticas, diccionarios, glosarios terminológicos) y a los eventos internacionales como los Congresos de la Lengua Española (v. Arnoux 2007b). Nuevamente, los valores asignados son solo ilustrativos del incremento en el estatus y los usos de las lenguas.

Veamos ahora cómo se realizaron estos cambios en el estatus y en los usos del portugués a través de la legislación del MERCOSUR.

El derecho a la lengua es expresado tempranamente por el Protocolo de Intenciones de los Ministros de Educación del MERCOSUR, de 1991, en el punto 7 de sus declaraciones, cuando manifiesta la necesidad de garantizar un nivel adecuado de escolarización que asegure una educación básica para todos, respetando las *características culturales y lingüísticas de los Estados Partes*. Sin embargo, parece que las únicas características consideradas son las que permiten pensar en pueblos cultural y lingüísticamente homogéneos, ya que las lenguas que son objeto de tratamiento solo son las que ya cumplían con esas funciones en los Estados nacionales respectivos. Los pueblos vuelven a quedar fuera de consideración seria.

El Protocolo adicional al Tratado de Asunción sobre la estructura institucional del

MERCOSUR, Protocolo de Ouro Preto[26] de 1994, repite en su Art. 46 lo que ya había sido dicho en el Tratado de Asunción de 1991 (Art. 17):

> Los idiomas oficiales del MERCOSUR son el español y el portugués. La versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión.

Como ya dijimos, interviniendo sobre la función de las lenguas ya oficiales en los distintos países, de hecho o por derecho, se declara su cooficialidad y se las equipara a los efectos del funcionamiento del MERCOSUR, es decir, son **lenguas de trabajo**.

No obstante, podremos observar, tal vez más claramente en el apartado destinado a la enseñanza de las lenguas oficiales, el deslizamiento producido desde la mera elección de las lenguas de trabajo de una unión aduanera a una política lingüística para una región integrada también social y culturalmente. Es en esta transformación del MERCOSUR, de unión aduanera en proyecto de integración latinoamericana, que no podemos dejar de señalar el "olvido" de las demás lenguas habladas en la región y, por ende, la inobservancia de los derechos lingüísticos de sus hablantes, en especial de las lenguas aborígenes, con el guaraní en primer lugar por ser lengua oficial del Paraguay desde 1992[27]. Como dice un especialista que formó parte del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas por la parte argentina:

> Así, por lo común los funcionarios del MERCOSUR declaran la defensa de las minorías étnicas y lingüísticas, pero frente a la propuesta de Graciela Barrios, como representante del Uruguay en el Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del MERCOSUR, de incluir también el guaraní entre las lenguas oficiales del organismo (el guaraní es cooficial en el Paraguay, amén de gozar de vitalidad en tres de los cuatro países miembros y tener un número de hablantes considerable), esos mismos funcionarios reaccionaron con espanto y negaron que fuera una lengua apta para esos fines. (R. Bein, comunicación personal).

Lo que en el Tratado de Asunción se expresaba en futuro ("Los idiomas oficiales del MERCOSUR serán el español y el portugués", Art. 17) se expresa en este protocolo en presente, porque el MERCOSUR está constituido y funcionando. Ya está en marcha el SEM que impulsa la enseñanza de las lenguas oficiales sin todavía establecer la meta claramente: ¿se trata de la obtención de un bilingüismo masivo portugués-español para la región? Esta opacidad refuerza la representación instrumental de las lenguas que ya estaba presente desde el inicio. De hecho, como veremos en el análisis de los documentos producidos por el SEM, la enseñanza de las lenguas "oficiales" queda supeditada a las necesidades de la integración económica bajo el mote de "integración cultural y educativa".

---

[26] En Argentina, ley 24.560, B. O. 13/10/95. V. Anexo VI, Carpeta 1.

[27] El guaraní fue "oficializado" en 2006, pero su estatus no alcanza el de lengua de trabajo sino el de "idioma del MERCOSUR" (Dec. CMC N° 35/06 "Incorporación del guaraní como idioma del MERCOSUR").

Así, las lenguas son vistas como instrumento de comunicación para los sectores alófonos que entran en contacto "por negocios" y, por lo tanto, como objeto de enseñanza-aprendizaje.

A través de los Tratados y Protocolos del MERCOSUR se reconoce el derecho de territorialidad, es decir, el de hablar la propia lengua en el país en el que se la habla, pero también el de personalidad, ya que al ser ambas lenguas oficiales, un brasileño en territorio argentino debería poder comunicarse en portugués en la administración pública, por ejemplo. Esto es contradictorio porque, como vimos en los gráficos anteriores, no existe de hecho un bilingüismo español-portugués extendido que amerite la declaración de cooficialidad. Estos aspectos nos llevan a considerar que, en realidad, en los primeros documentos existe una confusión entre lenguas oficiales y lenguas de trabajo, ya que el Protocolo de Intenciones de 1991 no incluía mención alguna del objetivo de generar una región bilingüe. Como veremos más adelante, el solapamiento entre ambas categorías se ir'a resolviendo en el SEM a partir de la definición de la enseñanza de las lenguas oficiales como lenguas extranjeras en los sistemas educativos nacionales. Se trata, efectivamente, de dos proyectos diferentes que entran en una tensión que se muestra en la normativa: ¿los países del MERCOSUR se integran o solo se comunican para comerciar entre ellos?

Para avanzar en el tema de los derechos y deberes lingüísticos que fueron considerados en la legislación del MERCOSUR, organizaremos los documentos en los siguientes subtemas:

a) Protocolos de integración educativa
b) Migraciones
c) Idioma y traducción de documentos oficiales (no migratorios), incluidos los relativos al funcionamiento interno del MERCOSUR, y rotulación y etiquetado de productos comerciales
d) Medios masivos
e) Defensa de lenguas

a) Protocolos de integración educativa

Los protocolos de integración educativa son el instrumento de la "armonización de los sistemas educativos de los países miembros" que es una meta del SEM desde el primer Plan Trienal para el sector (1992). El objetivo general que se puede interpretar en ellos es la libre circulación de estudiantes en todos los niveles y la facilitación de su inserción en los sistemas educativos formales de los Estados miembros. También apuntan a subsanar uno de los obstáculos más importantes respecto de la educación en la región: la falta de

recursos humanos debidamente capacitados. Veamos cuáles fueron los protocolos firmados por los cuatro países en los primeros diez años de existencia del SEM. Todos ellos fueron aprobados por decisiones del CMC y reciben número de ley en cada uno de los países signatarios del Tratado de Asunción. Indicaremos el número de ley correspondiente en Argentina, así como la fecha de su publicación en el Boletín Oficial.

En Buenos Aires, el 5 de agosto de 1994, por Decisión Nº 4 del CMC, se aprueba el Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio no Técnico (elevado para su aprobación por Acta Nº 5/94 de la RME), que en Argentina recibió dos años más tarde el número de ley 24.676 y fue publicado en el Boletín Oficial el 10 de junio de 1996. En la fundamentación del Protocolo se señala la voluntad de facilitar la libre circulación del conocimiento (y de las personas) en la Región –condición de la integración regional– y de consolidar los factores comunes de la identidad, la historia y el patrimonio cultural de los pueblos. En el Acta Nº 5/94 de la RME se señala el fin de garantizar a los estudiantes el fácil acceso a los sistemas educativos y a la continuidad de sus estudios, pero no se expide respecto del aprendizaje de español o de portugués como condición necesaria para incorporarse a una clase por parte de un migrante alófono.

El protocolo, en su Artículo 1, establece que los Estados parte reconocerán los estudios de educación primaria y media no técnica y validarán los certificados que los comprueben, expedidos por las instituciones oficialmente reconocidas por cada uno de los países, en las mismas condiciones establecidas por el país de origen para los alumnos o ex-alumnos de las referidas instituciones. Intenta garantizar el cumplimiento del protocolo a través de la incorporación de contenidos curriculares mínimos de Historia y Geografía en cada uno de los Estados parte. En el Artículo 3 se crea una Comisión Técnica Regional encargada de velar por el cumplimiento del protocolo, con las siguientes funciones:

- establecer las denominaciones equivalentes de los niveles de educación de cada uno de los Estados-Partes,
- armonizar los mecanismos administrativos que faciliten el desarrollo de lo que fue establecido,
- crear mecanismos que favorezcan la adaptación de los estudiantes en el país receptor, y
- resolver aquellas situaciones que no estuvieren contempladas por las Tablas de Equivalencia.

Se puede ver que la integración educativa se enfrenta a su mayor desafío: la armonización de los sistemas educativos nacionales, lo que implica la puesta en común de las diferencias y la búsqueda de un modo de homologarlas. Lo primero que se piensa es en los contenidos de las asignaturas Historia y Geografía.

El mayor escollo reconocido es el administrativo: no sólo las denominaciones de los años de escolaridad y de los dos niveles (primario y secundario), sino también los "mecanismos administrativos" de admisión de un estudiante extranjero, su "adaptación" al país receptor, lo que sin duda requeriría de la enseñanza de la lengua segunda en el caso de los estudiantes alófonos, y "aquellas situaciones" no contempladas, aunque no se estipulan las condiciones de esa "adaptación". Así, la Argentina reconoce los bachilleratos de los otros países sin que los aspirantes a estudios superiores deban aprobar las "materias de formación nacional" (lengua, historia, geografía y literatura).

La Decisión Nº 4, del 5 de agosto de 1995[28] (sustituida por Decisión Nº 8/96), aprueba el Protocolo de Integración Educativa sobre Reconocimiento de Títulos Universitarios para la prosecución de Estudios de Postgrado en las Universidades de los países del MERCOSUR (basada en el Acta Nº 7/95 de la RME).

El Acta de la RME afirma que la "calidad de la educación constituye un eje estratégico del desarrollo de los países de la región", por ello aprueba el Protocolo y acuerda, en el punto 3, "promover la formación y capacitación de profesores de las lenguas oficiales del MERCOSUR".

En el Protocolo mismo se establece que la educación es el medio más eficaz para la "modernización" de los Estados Partes y que es necesario promover el desarrollo científico y tecnológico en la región intercambiando conocimientos a través de la investigación científica conjunta. Dicho documento apunta a la formación de una base de conocimientos científicos, recursos humanos e infraestructura institucional de apoyo para la toma de decisiones estratégicas en el MERCOSUR. En su Artículo 1º, los Estados parte se comprometen a reconocer los títulos universitarios de grado otorgados por las universidades reconocidas de cada país, solo para la "prosecución de estudios de post-grado". Si bien este protocolo tiene como finalidad la formación de recursos humanos, al mismo tiempo está permitiendo la movilidad de estudiantes al facilitar su inserción en los cursos de posgrado. Así, en el Artículo 3º se expresa que el ingreso de alumnos extranjeros en los cursos de postgrado "se regirá por los mismos requisitos de admisión aplicados por las instituciones de educación superior a los estudiantes nacionales". Se equiparan los derechos de los estudiantes extranjeros a los de los estudiantes nacionales, pero al mismo tiempo se les exige el conocimiento de la lengua del país receptor, requisito no expresado pero sobreentendido.

Como complemento del primer protocolo, que atendía a los niveles primario y medio no técnico, ese mismo 5 de agosto, en Asunción, se aprobó por Decisión Nº 7/95[29], el

---

[28] En Argentina, ley 24.997, B. O. 29/7/98. Todas las decisiones del CMC analizadas se incluyen en el Anexo VI, Carpeta 2.
[29] En Argentina, ley 24.839, B. O. 18/7/97.

Protocolo de Integración Educativa y Reválida de Diplomas, Certificados, Títulos y Reconocimiento de Estudios de Nivel Medio Técnico (Acta Nº 7/95, RME).

En el acta de la reunión de los ME, el desarrollo educativo regional pasa a ser un objetivo independiente de la integración económica. Los Ministros acuerdan, en el punto 4, presentar en la siguiente reunión los planes y proyectos nacionales para el desarrollo de la enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR.

En los considerandos del Protocolo se establece que "es fundamental promover el desarrollo cultural por medio de un proceso de integración armónico y dinámico que facilite la circulación de conocimientos entre los países integrantes del MERCOSUR". La analogía entre "circulación de bienes" y "circulación de conocimiento" es interesante por sí misma y pone en escena la concepción de integración que subyace: se trata de "circular", no de permanecer, aunque se declare que "existe la voluntad de consolidar los factores comunes de la identidad, la historia y el patrimonio cultural de los pueblos".

El objetivo de este protocolo, además de dar respuesta al pedido de "armonización educativa" del Plan Trienal vigente, es "promover un intercambio que favorezca el desarrollo científico-tecnológico". En su Artículo primero establece que los reconocimientos se realizarán "en las mismas condiciones que el país de origen establece para los cursantes o egresados de dichas instituciones" y en el tercero se estipula que "el aspirante deberá ajustarse a los requisitos que en cada país correspondan, para la obtención de la vacante que en cada caso corresponda". La pegunta es si para el nivel medio técnico es necesario conocer la lengua del país receptor, en el caso de que el estudiante fuera alófono. Esta situación no está prevista por el protocolo.

Un año después de su aprobación, la Decisión Nº 8/96[30] revoca la Decisión Nº 4/95, aprobando el Protocolo de Integración Educacional para el Proseguimiento de Estudios de Posgrado en las Universidades de los Estados Partes en el MERCOSUR (Acta Nº 8/95, RME).

La diferencia en relación con la versión anterior del protocolo es que se reemplaza el Artículo 8, en el que se creaba la Comisión Técnica Regional para resolver las situaciones dudosas y las no contempladas, por "negociaciones diplomáticas directas" con el mismo fin. También se establece que si esto no fuera posible, "se aplicarán los procedimientos previstos en el Sistema de Solución de Controversias vigente en los Estados Partes del Tratado de Asunción". Se elimina, de este modo, la intervención de las instituciones educativas correspondientes para la solución de estos inconvenientes, que estaba contemplada en la versión aprobada por la Decisión Nº 4/95.

Otro protocolo, esta vez "para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de

[30] En Argentina, ley 24.997, B. O. 29/7/98.

Posgrado entre los Estados Parte del MERCOSUR", es aprobado por Decisión Nº 9/96[31] (Acta Nº 8/95, RME), firmada el 17 de diciembre de 1996 en la ciudad de Fortaleza.

En el texto del protocolo se definen como objetivos (Artículo 1) la formación y perfeccionamiento de docentes universitarios e investigadores, "con la finalidad de consolidar y ampliar los programas de post-grado en la Región". También se prevé la creación de un sistema de intercambio entre las instituciones, a través del cual, "los docentes e investigadores, trabajando en áreas de investigación comunes, propicien la formación de recursos humanos en el ámbito de proyectos específicos"; "el intercambio de informaciones científicas y tecnológicas, de documentación especializada y de publicaciones" y "el establecimiento de criterios y patrones comunes de evaluación de los post-grados". En el Artículo 2 se expresa que el énfasis está puesto en la formación doctoral, en investigaciones y publicaciones que se orienten al proceso de integración regional. También se busca la "implantación de cursos de especialización en áreas consideradas estratégicas para el desarrollo de la Región".

La Decisión Nº 3/97 (sustituida por Decisión Nº 4/99) aprueba el Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Estados Partes del MERCOSUR (Acta Nº 11/97, RME). Junto con la Decisión Nº 26/97, firmada en Montevideo el 15 de diciembre de 1997, que aprueba su Anexo, fueron sustituidas por la Decisión Nº 4/99[32]. En la misma línea que los protocolos anteriores, "los postulantes de los países miembros del MERCOSUR deberán someterse a las mismas exigencias previstas para los nacionales del país miembro en que pretenden ejercer actividades académicas" (Artículo tercero). La Decisión Nº 4/99, por su parte, aprueba una nueva versión del protocolo anterior pero esta vez bajo la forma de un Acuerdo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Estados Partes del MERCOSUR (Acta Nº 1/99, RME).

En los considerandos se expresa la importancia de la educación en la consolidación del proceso de integración regional; la necesidad de la promoción del desarrollo armónico de la Región en el campo científico-tecnológico "para responder a los desafíos impuestos por la nueva realidad socio-económica del continente"; y que el intercambio académico es un mecanismo eficaz para la "modernización de los Estados Partes". Este nuevo acuerdo agrega que "la conformación de propuestas regionales en esa área debe estar pautada por la preocupación constante en salvaguarda de los patrones de calidad vigentes en cada país, y por la búsqueda de mecanismos capaces de asimilar la dinámica que caracteriza a los sistemas educativos de los Países de la Región, y que responden a su continuo perfeccionamiento".

---

[31] En Argentina, ley 25.044, B. O. 2/12/98.
[32] En Argentina, ley 25.521, B. O. 10/1/02.

Se pueden advertir otros cambios en el articulado. En el Artículo primero se sustituye "actividades académicas" por "docencia e investigación" y se agrega que los organismos competentes admitirán "los títulos de grado y de postgrado reconocidos y acreditados en los Estados Partes, de acuerdo a los procedimientos y criterios a ser establecidos para la implementación de este Acuerdo". El Artículo tercero vuelve sobre este asunto al expresar que los títulos de grado y postgrado "deberán estar debidamente validados por la legislación vigente en los Estados Partes". El Artículo quinto especifica que la admisión otorgada solamente conferirá derecho "al ejercicio de las actividades de docencia e investigación en las instituciones en él [el Acuerdo] referidas" y estipula que el reconocimiento de títulos para cualquier otro efecto "deberá regirse por las normas específicas de los Estados Partes". Se elimina el Artículo octavo de la versión anterior, aquel en el que las posibles controversias serían resueltas a través de negociaciones diplomáticas directas o por el sistema de Solución de Controversias vigente.

Lo que se puede observar a partir de las modificaciones realizadas es una preocupación por evitar la superposición o la discrepancia entre las disposiciones educativas de los Estados parte y las disposiciones del MERCOSUR, específicamente si su aplicación pudiera involucrar el reconocimiento de estudios no debidamente reconocidos por los países. Podemos decir que este acuerdo es más cuidadoso respecto de sus alcances e implementación que el protocolo anterior, lo que se evidencia en el hecho de haber borrado el artículo correspondiente a la solución de controversias.

Por último, la Decisión Nº 5/99 (Asunción, 15/6/99) no requiere su incorporación a los sistemas jurídicos nacionales pues solo establece la inclusión de la República de Bolivia y la República de Chile al Acuerdo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas, en las mismas condiciones que los Estados Parte, es decir, "los postulantes de los Estados Partes deberán someterse a las mismas exigencias previstas para los nacionales del Estado Parte en que pretenden ejercer actividades académicas" (Artículo cuarto).

Respecto de las lenguas no hay previsiones directas tomadas en los protocolos analizados, pero al señalar que las condiciones de admisión son las mismas que para los "nacionales", se sobreentiende que el conocimiento de la lengua "oficial" es requisito previo, sobre todo si no se estipula la creación de cursos de lengua a fin de prever la posible demanda. Otra lectura permite suponer que el aprendizaje de cualquiera de las lenguas oficiales del MERCOSUR no requiere de previsiones especiales, que se puede realizar "sobre la marcha" o que se puede realizar un postgrado, por ejemplo, sin acreditar un conocimiento fehaciente de una lengua que no es la materna.

b) Migraciones

Debemos distinguir las migraciones de la movilidad de estudiantes y docentes en el marco de programas de intercambio y/o estudio. En realidad, en el SEM se insiste en el intercambio de docentes, especialistas y alumnos pero no se habla de la migración permanente o temporaria por fuera del ámbito educativo. Si bien es cierto que no sería un tema propio del área, la enseñanza de las lenguas oficiales evidentemente tiene incidencia en las condiciones de vida de los migrantes alófonos. En Buenos Aires, por ejemplo, en el período analizado, solo la Asociación Católica de Migrantes dictaba cursos gratuitos para migrantes y refugiados.

Respecto de la movilidad con fines educativos, en el Protocolo de Intenciones de los Ministros de Educación del MERCOSUR (1991), se puede reconocer ya esta tendencia del SEM, pues declara "la conveniencia de potenciar los programas de formación e intercambio de docentes, especialistas y alumnos con el objetivo de facilitar el conocimiento de la Región y promover un mayor desarrollo humano, cultural, científico y tecnológico" y acuerda "propiciar un conjunto de medidas que tiendan a superar las barreras jurídicas y administrativas, que permita la movilidad e intercambio de personas y bienes en las áreas científicas, técnicas y culturales", así como "tipificar los perfiles mínimos de formación profesional y técnica, que posibiliten la equivalencia de los estudios y títulos, facilitando el ejercicio profesional en los Países Partes" y, por último, "compatibilizar los perfiles para la formación de los recursos humanos de nivel superior (terciario y universitario), especialmente los contenidos de las disciplinas fundamentales en las áreas e intereses del MERCOSUR, posibilitando el establecimiento de mecanismos que faciliten la circulación de alumnos, docentes y profesionales de la región". Es decir que lo que se impulsa desde el sector es la circulación, no la migración permanente, y la circulación de ciertos sujetos, aquellos que posean o puedan poseer conocimientos y tecnologías de interés para el MERCOSUR. Así es que las reuniones de Ministros de Educación frecuentemente dedican algún párrafo a propiciar la "movilidad", no la migración.

Como vimos en el apartado anterior, en la fundamentación del Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio no Técnico (1994), se señala la voluntad de facilitar la "libre circulación del conocimiento" en la región –condición de la integración regional– y de consolidar los factores comunes de la identidad, la historia y el patrimonio cultural de los pueblos. No obstante, en el acta de la RME que lo aprueba en primera instancia se pone como objetivo el garantizar a los estudiantes el fácil acceso a los sistemas educativos y a la continuidad de sus estudios, se entiende que por motivo de migración junto con sus familias.

En el Acta Nº 1, firmada en Brasilia el 15 de junio de 2000, los Ministros de

Educación acordaron recomendar la "adopción de criterios flexibles acerca de los documentos de identidad necesarios para la continuación de estudios de educación básica, aceptando la documentación de identidad del país de origen hasta que se concluyan los trámites relativos a la documentación migratoria". Por ello, se recomienda "eliminar la exigencia de traducción de la documentación relativa a estudios cursados en los países del MERCOSUR". En el mismo sentido, el 1º de diciembre del mismo año, recomendaron "[e]liminar los obstáculos que dificultan la movilidad de estudiantes en la región" (RME Acta Nº 2/00[33]).

Por su parte, respecto de las migraciones en general, el CMC, por Decisión Nº 12/91, aprobó la "Facilitación para los ciudadanos del MERCOSUR", en Brasilia, el 17 de diciembre de 1991. En sus considerandos se expresa que

> (...) es necesario avanzar en la implementación progresiva de la integración, que implica un *espacio regional donde puedan circular libremente* los ciudadanos y residentes de los Estados Partes del Mercado Común, así como sus bienes, servicios y factores productivos.

por lo tanto, "es necesario armonizar las medidas aduaneras y migratorias para garantizar la mayor fluidez en el tránsito entre los Estados Partes" para lo que se propició la instalación de canales preferenciales para la atención de "los nacionales y residentes de los Estados Partes en puertos y aeropuertos", lo que contribuiría "eficientemente al incremento del intercambio económico y comercial y, en especial, turístico en el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), así como al fortalecimiento del proceso de integración". En este sentido se decidió, en el Artículo 1, que a partir del 1º de enero de 1992 se establecerían "en puertos y aeropuertos que por su tráfico internacional así lo determinen, canales diferenciados para la atención exclusiva de pasajeros nativos, naturalizados y residentes permanentes, nacionales de los Estados Partes". El Artículo 2 instruye al Grupo Mercado Común "para que acelere el examen e implementación de las medidas que faciliten el tránsito de los nativos, naturalizados y residentes permanentes en los Estados Partes".

El CMC aprobó, por medio de la Decisión Nº 44 del 14 de diciembre de 2000, un "Acuerdo de Exención de Traducción de Documentos Administrativos para efectos de Inmigración entre los Estados Partes del MERCOSUR", originado en la Reunión de Ministros del Interior, que en Argentina es ley 25.901 (B.O. 15/7/04). Dicho acuerdo se aplica a los documentos presentados a efectos de trámites migratorios referentes a solicitud de visa, renovación de plazo de estadía y concesión de permanencia. En el Artículo 2º se expresa que

> Los nacionales de cualquiera de los Estados Partes quedan dispensados, en los trámites administrativos migratorios señalados en el Artículo 1, de la exigencia de traducción

[33] Todas las actas de la RME analizadas se incluyen en el Anexo VI, Carpeta 4.

> de los siguientes documentos: 1) Pasaporte. 2) Cédula de Identidad. 3) Testimonios de Partidas o Certificados de Nacimiento y de Matrimonio. 4) Certificado de Ausencia de Antecedentes Penales.

aunque el Artículo 4º dice que "[e]xistiendo dudas fundadas en cuanto al contenido del documento presentado, el país de ingreso podrá, excepcionalmente, exigir la traducción del respectivo documento". La Decisión Nº 45/00 hace extensivo el acuerdo a la República de Bolivia y a la República de Chile (En Argentina, ley 25.900, B.O. 15/7/04).

La Decisión 48/00 aprobó un "Acuerdo sobre Exención de Visas entre los Estados Partes del MERCOSUR" en vistas a "acordar soluciones jurídicas para el fortalecimiento del proceso de integración", pero que solo se aplica a determinadas categorías de personas, como aclara el Artículo 1º: "El presente Acuerdo se aplica a las personas pertenecientes a las siguientes categorías: artistas, profesores, científicos, deportistas, periodistas, profesionales y técnicos especializados."

En el Artículo 2º, se estipula que

> Los nacionales de cualquiera de los Estados Partes, mencionados en el Artículo 1º del presente Acuerdo, cuyo propósito sea el de desarrollar actividades en el ámbito de sus categorías respectivas, podrán tener acceso sin necesidad de visa, al territorio de los demás Estados Partes, con múltiples ingresos, para estadías de hasta noventa (90) días corridos, prorrogables por un período equivalente, hasta el límite de ciento ochenta (180) días anuales; ambos períodos serán contados a partir del primer ingreso.

De hecho, el acuerdo "no ampara a los trabajadores autónomos o trabajadores con vínculo laboral que reciban remuneración en el país de ingreso" y el Artículo 6º aclara que "[l]os nacionales de los Estados Partes que deseen ingresar en el territorio de otro Estado Parte, por tiempo superior a los mencionados en el Artículo 2º del presente Acuerdo, deberán obtener la visa correspondiente". En el Anexo B se especifica, en un glosario, a quiénes se entiende pertenecientes a las categorías comprendidas.

Extraña que casi un año después, el 23 de septiembre de 2001, los Ministros de Educación reiteren la "solicitud para estudiar la posibilidad de otorgar visas especiales de carácter gratuito, que faciliten la movilidad de los actores académicos y educativos en la región", que parecen estar contemplados en la norma anterior (Acta Nº 02/01, RME). Seguramente se trate de que en esta reunión participaron Bolivia y Chile como Estados Asociados y que estos no estaban comprendidos en la exención de la visa anteriormente citada.

Es interesante revisar cuál es la legislación migratoria vigente en Argentina durante el período analizado para poder entender si estos acuerdos resultan un avance respecto de esta o si simplemente reiteran las mismas condiciones para los migrantes. Se trata de la Ley General de Migraciones y del Fomento de la Inmigración (ley 22.439), conocida como

"Ley Videla", pues fue sancionada durante el último gobierno de facto, el 23 de marzo de 1981 y publicada en el Boletín Oficial el 27 del mismo mes y año. Esa ley fue duramente cuestionada a partir del advenimiento de la democracia, pero solo recibió modificatorias insustanciales en algunos artículos en 1990 (ley 23.860 sobre el Código Aduanero) y en 1994 (ley 24.393)[34]. Lo cierto es que la "Ley Videla" estaba en plena vigencia durante el período que analizamos y era francamente discriminatoria pues "consideraba al inmigrante como un peligro para la seguridad nacional y el orden público, establecía un mecanismo de control al margen del derecho y negaba el acceso a derechos fundamentales garantizados por la Constitución Nacional a todos los habitantes del país"[35]. Su segundo artículo es claro respecto de los propósitos perseguidos:

> ARTÍCULO 2. - El Poder Ejecutivo, de acuerdo con las necesidades poblacionales de la República, promoverá la inmigración de extranjeros *cuyas características culturales permitan su adecuada integración en la sociedad argentina*.

Es evidente que la "adecuación" de las características culturales de los inmigrantes a las de la sociedad receptora implicaba –siempre implica– un alto grado de discrecionalidad por parte de las autoridades y las fuerzas represivas del Estado, especialmente durante un gobierno de facto[36].

Si bien la normativa del MERCOSUR en cuanto a migraciones no es comparable con la Ley Videla por lo represiva, sí lo es por la selectividad con que se impulsa la migración, aunque se puede decir que en comparación con aquella ley constituye un avance. En este sentido, se establecen condiciones especiales, facilitadoras, para cierta clase de personas, mientras que para las demás, o sea, para la gran mayoría, las condiciones son las que se expresaban en la ley Nº 22.439[37].

---

[34] Cabe recordar que en la reforma constitucional argentina de 1994 se mantuvo la vigencia del Artículo 25: "El gobierno federal fomentará la inmigración europea (...)".

[35] V. Ceriani Cernadas, Pablo y Diego Morales: "Ley de Migraciones: los derechos de todos", *Clarín*, 5/1/04.

[36] En los Artículos tercero y cuarto se establecía que los inmigrantes debían establecerse en "zonas del interior", consideradas "prioritarias para el poblamiento" por las autoridades, para desarrollar "actividades productivas". No hay mucho que decir respecto de la "localización" compulsiva de inmigrantes que impulsa esta ley y de su vulneración de los derechos más elementales. El discurso oficial también hizo campaña, durante esta época, por la expulsión de los "inmigrantes ilegales" no solo del imaginario nacional sino concretamente del territorio, profundizando la aplicación de esta ley (v. Contursi, Ferro, Halpern y Krakowiak 1999; Halpern 2007).

[37] Habría que esperar hasta el 20 de julio de 2006 para que el Acuerdo de Gratuidad de Visados para Realizar Actividades Académicas se extendiera a las familias de los involucrados, pero esto en Argentina se dio en el marco de una nueva ley migratoria, la ley 25.871 de enero de 2004, que posibilitó ese avance en el nivel nacional.

c) Idioma y traducción de documentos oficiales (no migratorios), incluidos los relativos al funcionamiento interno del MERCOSUR, rotulación y etiquetado de productos comerciales

La decisión de que toda la normativa debía ser traducida a la otra lengua oficial, incluida en el marco general del Protocolo de Ouro Preto, es respetada puntillosamente en todos los documentos producidos que, en artículos destinados a tal fin, consignan que los mismos deberán ser redactados en la lengua del país sede de la reunión y que, en plazos estipulados, deberán ser traducidos a la otra lengua oficial para su correcta difusión en el resto de los países signatarios.

c.1. Idioma y traducción de documentos oficiales (no migratorios)

La Decisión Nº 5/92, que aprueba el Protocolo de Cooperación y Asistencia Jurisdiccional en Materia Civil, Comercial, Laboral y Administrativa entre los Estados Partes (Las Leñas, 27 de junio de 1992), no requiere incorporación a los sistemas jurídicos nacionales. En el Artículo 10 de su Capítulo IV, "Cooperación en actividades de mero trámite y probatorias" expresa que los exhortos y los documentos que los acompañen [a dichos trámites judiciales] "deberán redactarse en el idioma de la autoridad requirente y ser acompañados de una traducción al idioma de la autoridad requerida". Los anexos, según el Artículo 20 del Capítulo V, "Reconocimiento y ejecución de sentencias y laudos arbitrales", también deberían ser traducidos "al idioma oficial del Estado en el que se solicita su reconocimiento y ejecución".

Al año siguiente, la Decisión Nº 7/93 (derogada por Decisión Nº 29/00, Art. 7), aprobatoria del "Reglamento relativo a la Defensa contra las Importaciones que sean objeto de Dumping o de Subsidios provenientes de países no miembros del Mercado Común del Sur (MERCOSUR)", firmada en Asunción el 1 de Julio de 1993 y que no requiere incorporación a los sistemas jurídicos nacionales, establece que

> Todos los actos y términos procesales serán escritos, excepto las audiencias, las cuales serán reducidas a acta. En todos los actos y términos procesales *será obligatorio el uso de los idiomas oficiales del MERCOSUR, debiendo expresarse en los autos por traducción a través de traductor público, los escritos en otro idioma* (Artículo 13).

Aquí parece establecerse una equivalencia entre español y portugués para su uso procesal. Lo que no se aclara es si es obligatorio el uso de ambos o de uno de ellos. Sí se advierte que otros idiomas deberán ser traducidos a través de traductor público, es decir que el uso de los idiomas oficiales del MERCOSUR no requeriría de la intervención de la traducción "legal". Esto, evidentemente, cambia su estatus en los sistemas judiciales.

El Protocolo de Medidas Cautelares, aprobado por Decisión Nº 27 del 17 de diciembre de 1994, firmado en Ouro Preto, contiene un capítulo dedicado a "Traducción". En su Artículo 23, establece que

> Las cartas rogatorias y los documentos que las acompañan deberán redactarse en el idioma del Estado requirente y serán acompañadas de una traducción en el idioma del Estado requerido.

Hay una especie de bilingüismo "legal" que se está imponiendo en el caso de que Brasil sea Estado requirente o requerido.

La Decisión Nº 8 que aprueba el Protocolo de Armonización de Normas sobre Propiedad Intelectual en el MERCOSUR, en materia de Marcas, Indicaciones de Procedencia y Denominaciones de Origen, del 5 de Agosto de 1995 (no requiere incorporación a los sistemas jurídicos nacionales), en sus Disposiciones Generales (artículos 1 al 4) incorpora una "Dispensa de legalización" a través de los puntos 2 y 3 del Artículo 4, que transcribimos a continuación:

> 2) Los Estados Partes procurarán, en la medida de lo posible, *dispensar la presentación de traducciones juradas o legalizadas* en los procedimientos relativos a la propiedad intelectual en materia de marcas, indicaciones de procedencia y denominaciones de origen, *cuando los documentos originales estuviesen en idioma español o portugués.*
> 3) Los Estados Partes *podrán exigir una traducción jurada o legalizada cuando ello fuese indispensable en caso de litigio en la vía administrativa o judicial.*

El punto 3 parece dar un paso atrás en el funcionamiento legal bilingüe en el caso de litigios (administrativos o judiciales), aunque se dispensa la traducción legalizada en los restantes. Se trata de una incompatibilidad entre los requerimientos de los procesos judiciales en los Estados nacionales y la declaración de la cooficialidad de español y portugués en el MERCOSUR. Cabe la pregunta, entonces, en 1994, sobre la validez de una política lingüística que parece haber tomado vida propia más allá de la decisión original. Y he aquí una limitación clara: las traducciones legalizadas siguen siendo necesarias cuando hay intervención de instituciones nacionales en caso de litigio legal.

En 1996 se firmó la Decisión Nº 2 que aprueba el Protocolo de Asistencia Jurídica Mutua en Asuntos Penales (Potrero de los Funes, 25 de junio de 1996). Esta norma tampoco requiere incorporación a los sistemas jurídicos nacionales.

En el Capítulo II, que atiende a la forma y contenido de la solicitud de asistencia mutua, el punto 5 del Artículo 6 estipula que la solicitud "deber redactarse en el idioma del Estado requirente y ser acompañada de una traducción en el idioma del Estado requerido". Esa traducción no necesita ser legalizada. El Artículo 11 conviene que los informes "serán redactados en el idioma del Estado requerido" (punto 4) y el Artículo 13, que se encarga de

los costos, deja establecido que es el Estado requirente de colaboración en asuntos penales el que deberá afrontar los gastos de las traducciones necesarias, como se puede ver en el artículo transcripto a continuación:

> El Estado requerido tomará a su cargo los gastos de diligenciamiento de la solicitud. *El Estado requirente pagará los gastos y honorarios correspondientes a los informes periciales, traducciones* y transcripciones, gastos extraordinarios que provengan del empleo de formas o procedimientos especiales y los costos del viaje de las personas referidas en los artículos 18 y 19.

La terminología empleada en las traducciones de los documentos es también tema de normativa. Así, la Decisión Nº 4/97: Reglamento Relativo a la Aplicación de Medidas de Salvaguardia a las Importaciones provenientes de Países No Miembros del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), que no requiere incorporación a los sistemas jurídicos nacionales, expresa en sus considerandos que se instruyó a la Comisión de Comercio del MERCOSUR para elaborar la versión en español del mencionado reglamento, redactado originalmente en portugués. Por lo tanto, el CMC aprueba la Fe de Erratas de la versión en portugués del Reglamento que consta como Anexo I y forma parte de dicha Decisión.

En el Capítulo II: "De las condiciones de aplicación" se aclara que

> *Para los fines de este Reglamento, las expresiones "daño grave" y "amenaza de daño grave", en la versión en español son equivalentes a las expresiones "prejuizo grave" y "amenaça de prejuizo grave" en la versión en idioma portugués, respectivamente, en los términos del Art. 4 del Acuerdo sobre Salvaguardias de la OMC.

Y en el Capítulo X, "De las disposiciones generales", se reafirma la obligatoriedad del uso de ambos idiomas y de la traducción legalizada en caso de documentos en otro idioma:

> Artículo 83: Los procedimientos previstos en este Reglamento serán escritos, y en las audiencias se labrarán actas. Asimismo, será obligatoria la utilización de los idiomas oficiales del MERCOSUR y la traducción, por traductor público, de los documentos en otro idioma.

El Acuerdo Multilateral de Seguridad Social del Mercado Común del Sur, aprobado por Decisión Nº 19 del 14 de diciembre de 1997, en el Título IX, "Disposiciones finales" estipula que los documentos que se requieran para los fines del Acuerdo "no necesitarán traducción oficial, visado o legalización de autoridades diplomáticas, consulares y de registro público, siempre que se hayan tramitado con la intervención de una Entidad Gestora u Organismo de Enlace". Además se establece que "[l]a correspondencia entre las Autoridades Competentes, Organismos de Enlace y Entidades Gestoras de los Estados Partes será redactada en el respectivo idioma oficial del Estado emisor" (Artículo 13).

Las disposiciones sobre el idioma de los diferentes documentos sigue siempre el mismo criterio, será el del país sede u origen de las tratativas. La Decisión Nº 4/98: Acuerdo

sobre Arbitraje Comercial Internacional entre el MERCOSUR, la República de Bolivia y la República de Chile (en Argentina, ley 25.223, B.O. 5/1/00) así lo establece en el Artículo 13 referente a sede e idioma:

> 2. A falta de estipulación expresa de las partes, *el idioma será el de la sede del tribunal arbitral*.

La necesidad de contar con personal idóneo (¿bilingüe?) aparece en la Decisión Nº 6/00, "Complementación del Plan General de Cooperación y Coordinación Recíproca para la Seguridad Regional en Materia de Tráfico de Menores", donde se señala la conveniencia de promover

> (...) la formación y capacitación tendiente a la especialización de personal policial en materia de menores, a fin de que las fuerzas policiales de la región puedan intercambiar informaciones y procedimientos *en un lenguaje común*" (punto 12).

Si entendemos "lenguaje común" en el sentido de comunicarse en el mismo código (semilingüismo), entonces el personal policial debería ser bilingüe. Si el bilingüismo no fuera un requisito, entonces se estaría presuponiendo la comunicación interlingüística (entre los dos códigos) y su mutua inteligibilidad. En ese caso, el "lenguaje común" sería una mera cuestión de terminología. Lamentablemente, estas cuestiones no se aclaran en los documentos, pero si vemos la insistencia en el área de la enseñanza de las lenguas de la necesidad del aprendizaje de los idiomas oficiales en todos los países signatarios del Tratado de Asunción, entonces debemos inclinarnos por la primera interpretación y leer aquí una tensión entre el bilingüismo, al menos por parte de los funcionarios oficiales, y el cultivo de una representación de la transparencia mutua entre español y portugués.

El Acuerdo sobre el Beneficio de Litigar sin Gastos y Asistencia Jurídica Gratuita entre los Estados Partes del MERCOSUR (Decisión Nº 49/00), en su Artículo 11 determina que

> Los exhortos o cartas rogatorias y los documentos que los acompañen, así como el que acredite el beneficio de litigar sin gastos, deberán redactarse *en el idioma de la autoridad requirente y estar acompañados de una traducción al idioma de la autoridad requerida*. Los gastos de traducción no estarán a cargo del Estado Parte requerido.

La traducción sigue siendo requerida, pero no su legalización, y los gastos corren por cuenta del país que inicia el proceso, que tiene el derecho de usar su propia lengua pero que tiene la obligación de costear la traducción si el Estado requerido es alófono. La Decisión Nº 50/00 hace extensiva esta normativa a los países asociados al MERCOSUR, en este período, la República de Bolivia y la República de Chile.

c. 2. Documentación referente al funcionamiento del MERCOSUR

En la normativa referente al idioma de los documentos del MERCOSUR, también aparecen divergencias ocasionadas por la traducción "espontánea". A ese respecto, el Grupo Mercado Común (GMC)[38] dicta su Resolución Nº 37/98, "Traducción de la Normativa MERCOSUR", en Porto Alegre el 16 de septiembre de 1998. En ella se considera la importancia que reviste la incorporación de la normativa del MERCOSUR a los ordenamientos jurídicos de los Estados Partes, "de modo de asegurar transparencia y seguridad jurídica en el proceso de integración". Se presenta la necesidad de "evitar que existan diferencias en las versiones en portugués y español, que dificulten la aplicación de la norma adoptada", además de la necesidad de publicar en el Boletín Oficial del MERCOSUR las versiones en portugués y español de la normativa. Por ello se resuelve que los proyectos de normativa MERCOSUR (Directivas, Resoluciones y Decisiones) "deberán ser elevados a la consideración de los órganos decisorios que corresponda en sus versiones en portugués y español, debiendo los foros técnicos asegurar la fiel correspondencia entre las dos versiones". A partir de esta medida, en las Decisiones del CMC se consigna que se aprueban los protocolos, acuerdos o planes "(...) en sus versiones en español y portugués, que constan como Anexo y forman parte de la presente Decisión" (Dec. Nº 13/98, Nº 4/99, Nº 5/99). Esta aclaración no se hace en el caso de que las normas no requieran ser incorporadas a los sistemas jurídicos nacionales: "La presente Decisión no necesita ser incorporada a los ordenamientos jurídicos de los Estados Partes, por reglamentar aspectos de organización o funcionamiento del MERCOSUR" (Dec. Nº 15/01).

Que ambas lenguas no son transparentes entre sí comienza a ser una realidad que ya no escapa a los organismos con poder decisorio del MERCOSUR. La existencia de este documento, así como otras erratas publicadas sobre versiones en español o en portugués de los documentos demuestran que hasta 1998 se consideraba imposible que hubiera diferencias entre las versiones en ambas lenguas (se tomaba como "oficial" la sola versión redactada en la lengua del país sede de las reuniones), lo que hacía innecesario contar con traductores idóneos en materia lingüística y jurídica. Si bien la figura del traductor público es eliminada, ya que ambas lenguas son cooficiales, su necesidad se pone en escena cuando lo que se pretende armonizar son los sistemas jurídicos de los Estados parte. Este retraso respecto del tratamiento de las lenguas oficiales como lenguas distintas, que ameritan traducción y revisión de los documentos, es contradictorio respecto de su inclusión como materia de estudio en los currículos nacionales, aunque funcionó como factor facilitador de la declaración del español y del portugués como lenguas cooficiales en países por tradición

[38] Las resoluciones del GMC analizadas se incluyen en el Anexo VI, Carpeta 3.

"monolingües". Este aspecto es un corolario de la asimilación de las lenguas oficiales a lenguas de trabajo, por lo que debemos decir que en este punto la política lingüística del MERCOSUR fue, en sus inicios, por lo menos confusa[39]. Incluso hoy es difícil encontrar las versiones en ambas lenguas de los documentos oficiales, por lo que en reiteradas ocasiones he debido traducir, a los efectos de este trabajo, los documentos que solo estaban disponibles en portugués en las distintas bases de datos consultadas.

La necesidad de contar con personal idóneo y la tendencia hacia el bilingüismo, al menos por parte de los funcionarios oficiales, se comprueba en la Resolución del GCM Nº 94/00, "Normas sobre Selección y Contratación de Personal para la Secretaría Administrativa del MERCOSUR (SAM)", firmada en Brasilia el 7 de diciembre de 2000. En dicha resolución se estipula que los candidatos a ocupar cargos en el cuadro de personal de la SAM deberán cumplir los requisitos establecidos en el Manual de Cargos y Funciones de la Secretaría Administrativa del MERCOSUR (Artículo 2) y que a partir del 31 de diciembre de 2001,

> (...) *el conocimiento de los dos idiomas oficiales y de trabajo del MERCOSUR, conforme los niveles de dominio exigidos para cada cargo, será condición obligatoria* para cubrir los cargos de la SAM, lo cual estará sujeto a la certificación para la asignación de contratos nuevos o de su renovación.

Volviendo al idioma utilizado en los documentos oficiales del MERCOSUR, el Reglamento Interno de la Reunión de Ministros del Interior del MERCOSUR, de la República de Bolivia y de la República de Chile, aprobado por Decisión Nº 39 de 2000 reitera que "la versión oficial de los documentos de trabajo será redactada en el idioma del Estado Parte sede de la reunión. Cuando las Actas de la Reunión de Ministros incorporen Acuerdos o Recomendaciones, sobre los que deba pronunciarse el CMC, estos deberán redactarse en los idiomas español y portugués" (Artículo 36).

Por último, la Resolución GMC Nº 26/01, firmada en Asunción el 13 de junio de 2001 resuelve en su Artículo 3 que

> *Las normas y los proyectos de normas serán elaborados en las versiones en portugués y español*, correspondiendo a los órganos responsables de su elaboración o aprobación, según sea el caso, *asegurar el igual sentido de las dos versiones*.
>
> Excepcionalmente y en casos debidamente fundados, se podrá establecer que los Anexos que forman parte de una norma y/o de un proyecto de norma, consten en uno de los idiomas

[39] Roberto Bein (comunicación personal) sostiene que hay dos criterios para seleccionar las lenguas a utilizar en los organismos multiestatales, ante la imposibilidad práctica de incluir todas las lenguas habladas en la región: se consideran oficiales las lenguas oficiales de cada país miembro y todos los documentos se publican en todas las lenguas o se consideran oficiales las lenguas oficiales de cada país miembro pero se distingue entre lenguas oficiales y lenguas de trabajo, publicándose en las lenguas oficiales únicamente los documentos más importantes. La Unión Europea, por ejemplo, ha seguido el segundo criterio, pues usa como lenguas de trabajo solo el francés y el inglés.

oficiales del MERCOSUR o en un tercer idioma, dejando expresa constancia de ello.

En el caso de los proyectos de normas, la Secretaría Administrativa del MERCOSUR *procurará verificar el igual sentido de las dos versiones, con anterioridad a la reunión que los aprobará*, proponiendo a la Presidencia Pro Tempore las correcciones que fueran necesarias.

Esta resolución recoge las anteriores disposiciones respecto de la traducción de los documentos del MERCOSUR, reafirmando el uso de los dos idiomas oficiales como lenguas de trabajo y haciendo la salvedad de que el igual sentido de las versiones en portugués y en español debe ser verificado antes de enviar un documento para su aprobación definitiva, evitando de esa manera la necesidad de publicar rectificaciones bajo la forma de decisiones del CMC.

Puede verse aquí, a partir de los documentos analizados, que las lenguas de trabajo, tratadas hasta 1998 como lenguas transparentes, comienzan a ser objeto de un tratamiento más cuidadoso por parte de los órganos del MERCOSUR y que la única traducción de la que se puede prescindir es de la legalizada. Esto cristaliza en la exigencia de conocimiento de ambas lenguas oficiales por parte de los candidatos a funcionarios.

c. 3. Rotulación y etiquetado de productos comerciales

Bajo este subtítulo incorporamos al análisis dos resoluciones del GMC que tratan el tema de las leyendas que se incorporan a los envases o etiquetas de los productos comercializados en el ámbito del MERCOSUR. Evidentemente, el derecho de saber lo que consumen hablantes juzgados monolingües está por detrás de estas disposiciones.

La Resolución Nº 36 del GMC de 1993 aprueba el Reglamento Técnico MERCOSUR para Rotulación de Alimentos Envasados. Este reglamento técnico tiene como ámbito de aplicación la rotulación de todo alimento que se comercialice en los Estados Partes del MERCOSUR, "cualquiera sea su origen, envasado en ausencia del cliente, listo para ofrecerlo a los consumidores". Se entiende por rotulación "toda inscripción, leyenda, imagen o toda materia descriptiva o gráfica que se haya escrito, impreso, estarcido, marcado, marcado en relieve o huecograbado o adherido al envase del alimento".

En los principios generales se establece que los alimentos envasados no podrán describirse o presentarse con rótulo que:

a) utilice vocablos, signos, denominaciones, símbolos, emblemas, ilustraciones u otras representaciones gráficas que puedan hacer que dicha información sea falsa, incorrecta, insuficiente, o que pueda inducir a equívoco, error, confusión o engaño al consumidor en relación con la verdadera naturaleza, composición, procedencia, tipo, calidad, cantidad, duración, rendimiento o forma de uso del alimento;

En relación con el idioma, se estipula lo siguiente:

> 4.1- *La información obligatoria deberá estar redactada en el idioma oficial del país de consumo (español o portugués)*, con caracteres de buen tamaño, realce y visibilidad, sin perjuicio de la existencia de textos en otros idiomas.
> 4.2- Cuando la rotulación se encuentre en más de un idioma ninguna información obligatoria de significado equivalente podrá figurar en caracteres de diferente tamaño. realce o visibilidad.

Esto significa que los productos de origen brasileño comercializados en Argentina deben incluir en sus etiquetas la traducción de la "información obligatoria" al castellano y viceversa: los productos argentinos deben incluir la correspondiente traducción al portugués para ser comercializados en Brasil[40]. La Resolución Nro. 9/00[41] del GMC, que aprueba el Reglamento Técnico de Etiquetado de Productos Textiles, considera el beneficio de contar con un instrumento que "asegurará una clara y correcta identificación de prendas, hilados, etc., para una correcta elección previa a la compra, el posterior control y las características de tratamiento, limpieza y conservación del producto a lo largo de su vida útil" para los consumidores. Nuevamente el ámbito de aplicación es el comercio en el territorio de los Estados Partes y las importaciones extrazona. En relación con el idioma, el GMC resuelve que el idioma a ser utilizado "deberá ser aquel del país de consumo y sin perjuicio de que además puedan emplearse otros idiomas". También se estipula lo siguiente:

> 1.4.) Las informaciones podrán constar en una o varias etiquetas o a ambos lados de una misma etiqueta. En el caso de que el producto contenga una etiqueta indicativa de composición *en un idioma distinto del país de consumo, se adicionará otra etiqueta* con las denominaciones definidas en el Anexo I, colocada en forma continua o yuxtapuesta; en este último caso sin ocultar la información original.

Estas disposiciones son interesantes porque permiten ver cómo un acuerdo económico puede cambiar el entorno lingüístico. Como dijimos, ya no es sorprendente encontrar etiquetas "bilingües" español-portugués, pero en la década del 90 era una novedad y significó un incremento de la presencia del portugués en el entorno lingüístico.

d) Medios masivos

Ninguna decisión se tomó en los primeros diez años del MERCOSUR respecto del uso de las lenguas oficiales y no oficiales en los medios de comunicación masiva, aunque sí

---

[40] Como las empresas no fabrican etiquetas diferenciadas para los productos que se exportan y para los que se comercializan en el mercado interno, comenzó a ser habitual la presencia del portugués en las etiquetas de ciertos productos en las góndolas de los supermercados, al menos en Buenos Aires.

[41] En Argentina, Resolución 287/00 de la Secretaría de Defensa de la Competencia y del Consumidor, 6-12-2000 (B.O. 12-12-2000).

se tendió a la armonización, es decir, a la homogeneización, de aspectos técnicos y tecnológicos[42].

Las resoluciones respecto de los medios masivos de comunicación son eminentemente técnicas. Tienen que ver con las necesidades infraestructurales y de armonización de reglamentaciones procedimentales, frecuencias, bandas, etc., de los servicios de telecomunicaciones (incluida la satelital), radiocomunicaciones, comunicación digital (Internet), comunicación postal, telefonía básica y telefonía móvil. A nuestros efectos resulta pertinente la Resolución GMC Nº 155 de 1996 por la que se crea de la Reunión Especializada en Comunicación Social. En sus considerandos se expresa que la integración "será más efectiva" con un mejor conocimiento y apreciación mutua del proceso, "a través de un amplio y ágil intercambio de noticias que contribuyan al entendimiento recíproco". Estas razones motivan la difusión de "toda la información vinculada al MERCOSUR", por medio de programas de cooperación entre "agencias de noticias, radios y televisiones oficiales", así como de otros "medios de comunicación social". Entonces, por Artículo 1, se resuelve

> Crear la Reunión Especializada de Comunicación Social, para promover la realización de actividades conjuntas tendientes a una mayor coordinación y cooperación en el plano informativo, de prensa y en la difusión del proceso de integración.

En cuanto a los aspectos técnicos y tecnológicos de las comunicaciones, en el año

---

[42] Basta un vistazo al listado de resoluciones del GMC para verificar este dato: Resolución GMC Nº 4/93: Interfases de transmisión digital (Internet); Resolución GMC Nº 17/94: Uso de nuevas bandas de frecuencias (radiodifusión); Resolución GMC Nº 24/94: Armonización en nuevas tecnologías en telecomunicaciones; Resolución GMC Nº 90/94: Coordinación de estaciones terrestres del servicio fijo por satélite; Resolución GMC Nº 6/95: Acuerdo de asignación y uso de las estaciones generadoras y repetidoras de televisión; Resolución GMC Nº 155/96: Creación de la Reunión Especializada en Comunicación Social; Resolución GMC Nº 65/97: Manual de procedimientos de coordinación de frecuencias, bandas de frecuencias de transmisión y coordinación de frecuencia del servicio de telefonía móvil celular; Resolución GMC Nº 66/97: Disposiciones sobre servicios públicos de telefonía básica en zonas fronterizas en el MERCOSUR; Resolución GMC Nº 68/97: Servicios de *paging* unidireccional: Banda Común del MERCOSUR; Resolución GMC Nº 69/97: Servicio de paging bidireccional: Banda Común del MERCOSUR; Resolución GMC Nº 70/97: Servicios troncalizados: Banda Común del MERCOSUR; Resolución GMC Nº 71/97: Sistema de distribución de señales multipunto multicanal en el MERCOSUR; Resolución GMC Nº 30/98: Disposiciones sobre el servicio móvil marítimo en la banda de VHF; Resolución GMC Nº 23/99: Manual de Procedimiento de Coordinación de frecuencias de sistemas *paging* unidireccional; Resolución GMC 24/99: Manual de Procedimientos de Coordinación de Frecuencias de Sistemas Troncalizados; Resolución GMC Nº 45/99: Disposiciones generales para el uso del Servicio de Telefonía Básica y de Datos en las áreas de control integrado; Resolución GMC Nº 15/00: Procedimientos a ser considerados en las Solicitudes de Coordinación entre las administraciones referentes a los Servicios de Radiodifusión; Resolución GMC Nº 48/00: Emisiones filatélicas con temática común MERCOSUR; Resolución GMC Nº 19/01: Disposiciones generales para el *roaming* internacional (telefonía celular móvil) –deroga la Res. Nº 65/97–; Resolución GMC Nº 31/01: Marco Regulatorio para el Servicio de Radiodifusión sonora por Modulación de Frecuencia (FM); Resolución GMC Nº 60/01: Manual de Procedimientos para la Coordinación de Frecuencias para estaciones terrenas y terrestres; y Resolución GMC Nº 61/01: Pautas negociadoras del SGT (Subgrupo de Trabajo) 1 – Comunicación.

2000, la Resolución GMC Nº 34 aprobó el "Programa de trabajo de la Reunión Especializada de Ciencia y Tecnología del MERCOSUR (RECYT) junio de 2000 - mayo de 2002", por el que se creó la Comisión Temática Sociedad de la Información. Dicha Comisión se propuso promover el intercambio de informaciones y apoyo mutuo entre los Estados que conforman el MERCOSUR para consolidar la Sociedad de la Información, "promoviendo la aplicación adecuada de estos recursos en la generación de estrategias para un desarrollo innovador, centrado en la humanidad y basado en el conocimiento". Según la Comisión, esto permitiría a los países "participar eficazmente y beneficiarse de la economía global del conocimiento" y concebir, consolidar y acompañar la implementación de proyectos y estudios volcados a la integración de los países del MERCOSUR en tecnología e infraestructura. Una de las áreas en las que se desarrollaría este objetivo era la divulgación de las iniciativas regionales a través de la construcción de portales que permitieran "la conectividad y creación de redes que contribuyan al proceso de integración del MERCOSUR". Se previó un plazo de cinco meses para que cada país abriera su portal MERCOSUR y se recomendó la obtención de un dominio propio del MERCOSUR de alcance internacional, administrado por la Secretaría Administrativa (SAM). Se impulsó también la capacitación en tecnologías de información y comunicación "atendiendo a su uso instrumental y al desarrollo humano y social", la creación de bibliotecas virtuales y de editoriales y publicaciones por Internet.

La difusión de las actividades del MERCOSUR y la comunicación entre los países firmantes del Tratado de Asunción es observada desde la firma del Protocolo de Ouro Preto (1994), que creó la Secretaría Administrativa del MERCOSUR, con sede permanente en Montevideo, para desempeñar las siguientes actividades (Artículo 32):

> I- Servir como archivo oficial de la documentación del MERCOSUR;
> II- Realizar la publicación y la difusión de las normas adoptadas en el marco del MERCOSUR. En este contexto, le corresponderá:
>
> > 1) *Realizar, en coordinación con los Estados Partes, las traducciones auténticas en los idiomas español y portugués de todas las decisiones adoptadas por los órganos de la estructura institucional del MERCOSUR*, conforme lo previsto en el artículo 39.
> > 2) Editar el Boletín Oficial del MERCOSUR.
>
> IV- Informar regularmente a los Estados Partes sobre las medidas implementadas por cada país para incorporar en su ordenamiento jurídico las normas emanadas de los órganos del MERCOSUR previstos en el Artículo 2 de este Protocolo;

Según el Artículo 39, en el Boletín Oficial del MERCOSUR se publicarían "íntegramente, en los idiomas español y portugués" las Decisiones del Consejo del Mercado Común, las Resoluciones del Grupo Mercado Común, las Directivas de la Comisión de Comercio del MERCOSUR y los Laudos Arbitrales de solución de controversias, "así como

cualquier acto al cual el Consejo del Mercado Común o el Grupo Mercado Común entiendan necesario atribuirle publicidad oficial". Es decir que las lenguas oficiales son las utilizadas para la comunicación y la difusión de las actividades del acuerdo, aunque la traducción, como analizamos antes, solo fue obligatoria a partir de 1998 (Dec. CMC Nº 37/98).

La Decisión Nº 9/95, que aprueba el "Programa de acción del MERCOSUR hasta el año 2000" coloca las comunicaciones entre los aspectos centrales para profundizar el proceso de integración. Las líneas de acción previstas son, en realidad, meramente declarativas: promoción de acciones conjuntas en temas referidos a telecomunicaciones y asuntos postales; compatibilización de nuevos servicios y nuevas tecnologías; la posible realización de programas comunes de desarrollo; la creación de sistemas y medios de intercambio de información y la armonización de los procedimientos de prestación de servicios.

Este programa también incluye "la cultura", con el objetivo de "fomentar la difusión de las manifestaciones artísticas, los valores y las formas de vida de los pueblos de los Estados Partes, sin perjuicio de la identidad cultural de cada uno de ellos, poniendo de relieve el patrimonio cultural común y promover el desarrollo de la cultura". Estos objetivos se alcanzarían a través de la elaboración de "programas y proyectos para mejorar la difusión de las expresiones culturales y del conocimiento de la historia de la región, para la conservación y protección del patrimonio cultural y el fomento de los intercambios culturales y el apoyo a la creación artística".

Es decir que las comunicaciones entre los Estados y la difusión de sus patrimonios culturales, históricos y artísticos pasan a ser pilares del proceso de integración, aspectos antes no contemplados en el marco del proceso de regionalización abierta que se impulsaba. En este sentido, por medio de la Decisión Nº 11/96, el CMC aprueba un Protocolo de Integración Cultural del MERCOSUR[43]. En su Artículo I, los Estados signatarios se comprometen a "promover la cooperación y el intercambio entre sus respectivas instituciones y agentes culturales, con el objetivo de favorecer el enriquecimiento y la difusión de las expresiones culturales y artísticas del MERCOSUR". El Artículo III favorece las coproducciones y la co-distribución de cine, video, televisión, radio y multimedia, "abarcando todas las manifestaciones culturales". El Artículo VIII observa que cada país protegerá los derechos intelectuales de las obras originarias de los otros Estados parte, según sus propias legislaciones y los tratados internacionales a los que hayan adherido, y el Artículo XV establece el compromiso de que cada Estado parte favorezca en su territorio la promoción y la divulgación de las manifestaciones culturales del MERCOSUR. No se especifica, pero se sobreentiende, que la difusión se realizaría en los

[43] En Argentina, ley 24.993, B. O. 17/7/98. Este protocolo se incluye en el Anexo VI, Carpeta 2 y las actas de las reuniones de los Ministros de Cultura analizadas se incluyen en el Anexo VI, Carpeta 5.

idiomas oficiales.

En su primera reunión, los Ministros de Cultura firman el Acta de Canela (Acta Nº 1/96). En su punto 5, Brasil se responsabiliza por la coedición, con editoriales argentinas, de diez títulos de literatura brasileña traducidos al español, para su distribución comercial en el MERCOSUR. Por su parte, Argentina se encargaría de la coedición, con editoriales universitarias de los cuatro países, de la colección bilingüe español-portugués, "Genio y figura de escritores del MERCOSUR", integrada por diez títulos. Esta iniciativa de publicación conjunta y en ambas lenguas tomará forma definitiva en 2003 como Proyecto Biblioteca Escolar Básica, dependiente de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica (CRC-EB) del SEM.

En su décima reunión (Acta Nº 1/00), los Ministros de Cultura reiteran su voluntad de estimular la programación cultural y el intercambio entre televisiones públicas, estatales y privadas del MERCOSUR, a través de convenios bilaterales y/o multilaterales. El objetivo era apoyar especialmente la implementación de una red pública de televisión del MERCOSUR "con la posibilidad de establecer una hora de programación común en los países de la región". Es la primera ocasión en la que un órgano del MERCOSUR propone una medida relativa al contenido de los medios de comunicación en los países, en este caso, a través de la propuesta de la transmisión televisiva conjunta de, seguramente, algún contenido de "interés cultural". Recordemos que la FUNCEB televisaba en esa fecha su Telecurso de portugués por Canal 9.

Pero la difusión no se reduce a los países signatarios del Tratado de Asunción. En diciembre de 2000, los Ministros de Cultura establecen una política de difusión cultural "para que la producción regional esté presente en los mercados internacionales". Así, diversas actividades de promoción de la música y el cine son propuestas, además de la publicación de una antología de cuentos de escritores del MERCOSUR en dos volúmenes, uno en español y otro en portugués. Las lenguas son pensadas aquí como instrumento necesario para la difusión de las obras, no como patrimonio cultural en sí mismas.

Respecto del Sector Educativo, este ya contaba con el SIC (Sistema de Información y Comunicación) para facilitar sus comunicaciones y para difundir su labor a través de una página electrónica[44]. En su Acta Nº 02/00, la RME anuncia que se realizaría un Taller de Terminología y se hace un balance de los objetivos alcanzados en función de los previstos por el Plan Trienal 1998-2000. En ese sentido se informa lo siguiente:

---

[44] Dice la presentación de la página del MERCOSUR Educacional: "En este espacio, es posible conocer la estructura funcional del Sector Educacional del MERCOSUR (SEM), creado a partir del protocolo firmado por los ministros de la Educación, miembros del Bloque. El SEM dio origen al Comité Coordinador Técnico del Sistema de Información y Comunicación (SIC), que entre sus objetivos está la creación de espacio virtual para divulgación de temas educacionales que digan respeto al MERCOSUR (sic)" (http://www.sic.inep.gov.br).

Se cuenta con un Sistema consensuado en la región, que permite espacios de encuentro e intercambio.

Se han definido e incorporado contenidos. Aspecto que debe ser fortalecido y dinamizado.

La mejora en los países miembros de la infraestructura de comunicaciones existente ha permitido un uso más eficiente del Sistema.

No obstante, se señalan dificultades ya conocidas: escasez de recursos humanos, insuficientes recursos de tecnología y comunicación, y desigualdad de los recursos tecnológicos y humanos entre los países miembros y asociados.

El Taller Regional en Terminología Educativa tenía como primer objetivo definir una metodología para elaborar un banco de datos terminológico bilingüe para el MERCOSUR Educativo. Sus objetivos específicos fueron la identificación de fuentes de información, la generación de mecanismos para crear una red de proveedores de términos y diseñar los lineamientos generales de la base de datos terminológica bilingüe. Esta base de datos sería insumo fundamental para la armonización de los sistemas educativos y para las políticas educativas emprendidas en el futuro[45].

La política de medios del MERCOSUR queda así circunscripta a la armonización regulatoria, técnica y tecnológica de los canales de comunicación masiva, a la difusión regional e internacional de las actividades y del patrimonio cultural del MERCOSUR y a la comunicación entre los países firmantes para el desarrollo de las actividades del proyecto de integración. Las lenguas fueron consideradas instrumentos fundamentales para estos últimos dos empeños.

e) Defensa de lenguas

Es importante señalar que en materia de defensa de lenguas consideraremos las lenguas minorizadas (como las aborígenes, las minoritarias y las lenguas de grupos migratorios) tanto como las declaradas lenguas oficiales, es decir, el español y el portugués, y el guaraní que, siendo lengua oficial en uno de los países miembros, en la década estudiada tuvo un tratamiento diferenciado de las demás lenguas originarias aunque no fue considerado "lengua oficial" del MERCOSUR. Esta decisión metodológica se basa en la evidencia del avance del inglés como lengua de comunicación internacional y como la lengua extranjera más favorecida en el sistema escolar argentino. Es en este sentido en el que declarar el portugués como lengua cooficial, a través del MERCOSUR, resulta una

[45] Con posterioridad al período que nos ocupa, la página web del MERCOSUR siguió siendo desarrollada, aunque recién en 2003 se obtuvo el dominio "MERCOSUR.int" (http://www.MERCOSUR.int/).

medida de "defensa" de una lengua que es efectivamente hablada en la región y en un país limítrofe, es decir, en un país con el que Argentina comparte una amplia zona de frontera y con el que los contactos son muy frecuentes. Quizás la forma más eficaz de defender una lengua en el contexto de globalización neoliberal que hemos descripto sea su decidida y vigorosa inclusión en los sistemas educativos (v. Hamel 2001, 2004 y 2008), aspecto que relevaremos en el Capítulo 4 de la Segunda Parte.

La concepción de defensa de las lenguas que aquí sostenemos no se reduce a la protección de lenguas "en peligro de extinción" por su exigua cantidad de hablantes, su aislamiento geográfico o su poca vitalidad. Entendemos que la defensa de las lenguas también debe desarrollarse en el terreno de la lucha por el valor simbólico. Por eso, declarar el español y el portugués como lenguas oficiales de una región tan globalizada, al menos en sus metrópolis y zonas más avanzadas económica y tecnológicamente, es todo un gesto de "empoderamiento" de esas lenguas, que implica poner a funcionar una maquinaria de publicaciones, capacitaciones, intercambios y experiencias que antes eran exiguas, si no inexistentes. Si bien se puede criticar la morosidad con que ciertas decisiones llegaron a los territorios nacionales, o la imprevisión de los obstáculos más obvios –como la escasez de recursos económicos y humanos– algunas medidas de defensa de las lenguas, al menos de las declaradas oficiales, fueron tomadas.

Desde este punto de vista, el Artículo 17 del Tratado de Asunción (1991), al que ya nos referimos, puede ser considerado como una medida de defensa de las lenguas:

> *Los idiomas oficiales del Mercado Común serán el español y el portugués* y la versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión.

El Protocolo de Ouro Preto (1994) profundiza esta medida al expresar, en el Capítulo VIII dedicado a los "Idiomas", lo siguiente:

> Art. 46: *Los idiomas oficiales del MERCOSUR son el español y el portugués*. La versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión.

Es cierto que esta declaración de oficialidad tiene más que ver con el funcionamiento "interno" de la unión aduanera –como ya dijimos, objetivo original del MERCOSUR–, pero el primer enunciado permite ampliar el alcance desde el territorio virtual del acuerdo al real de los países que lo firmaron, de hecho, la creación y el funcionamiento de los distintos niveles del SEM así lo demuestra.

Es evidente que en la declaración de cooficialidad prima el peso relativo y la situación de las lenguas en cada país y en el mundo, a veces en desmedro de otras lenguas que quedan desvalorizadas, como es el caso del guaraní (lengua oficial en el Paraguay desde 1992 y hablada también en Brasil y en Argentina), o del quechua y del aymara, que

están parcialmente estandarizadas y tienen valor identitario[46], o de las más de doscientas lenguas, aborígenes y no aborígenes, habladas en el Brasil.

La acción sobre el estatus de una lengua –la declaración de su oficialidad– y la afirmación de su preeminencia en un contexto en el que las fronteras nacionales y lingüísticas parecen borrarse a favor del *globish* (inglés global), no es un gesto menor. Claro que es preciso llevarlo a la práctica con más que palabras.

El segundo enunciado remite al funcionamiento de los órganos del MERCOSUR y establece que será en el idioma del país sede de cada reunión, lo que permite una asociación más clara con el derecho de los individuos a usar su propia lengua en su país que a la defensa de las lenguas mismas, aunque la apuntala.

El uso de las dos lenguas oficiales como lenguas de trabajo del MERCOSUR (aunque las categorías estén solapadas en este período) también puede considerarse como un acto de defensa de lenguas, como puede verse en un documento ya analizado en el apartado correspondiente a la traducción de los documentos oficiales del MERCOSUR, la Decisión Nº 2/98: Reglamento interno del Consejo del Mercado Común, que establece en su Capítulo V, Artículo 18, lo siguiente:

> Los idiomas del Consejo del Mercado Común serán el español y el portugués.
> La versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del Estado Parte sede de cada reunión.
> Las Decisiones del Consejo del Mercado Común deberán ser aprobadas en los idiomas español y portugués.

Se respeta el derecho a la propia lengua en el propio territorio (principio de territorialidad), ya que la versión oficial de los documentos de trabajo se redacta en el idioma del país sede de la reunión, pero se respeta la cooficialidad al afirmar que las decisiones deberán ser aprobadas en ambas lenguas.

El Reglamento de Reunión de Ministros del Interior del MERCOSUR (aprobado por Decisión Nº 27/99) también dedica un apartado a los idiomas. Su Artículo 18 reitera que la versión oficial de los documentos será redactada en el idioma del país sede de cada reunión y agrega que cuando los acuerdos de la reunión o las recomendaciones de la Comisión Técnica incorporen proyectos de protocolos o de acuerdos, "estos deberán redactarse en español y portugués". En realidad, lo que se garantiza con la versión bilingüe es que los funcionarios que aprueban los documentos los puedan leer en su propia lengua, en el país en el que se encuentren (principio de personalidad).

Será la Reunión Especializada en Cultura la encargada de incorporar al guaraní entre las lenguas protegidas por el MERCOSUR. En su segundo encuentro, llevado a cabo

[46] V., como ejemplos del valor identitario que tienen estas lenguas para sus comunidades, www.aymara.org y www.adilq.com.ar. También Meliá (1999), Hamel (19994, 1995, 1999), entre otros.

en Ciudad de Este, el 2 de agosto de 1995 (Acta Nº 2/95), resuelve declarar, en su Artículo octavo, al guaraní como:

> una de las *lenguas históricas* del MERCOSUR y revalorizar su *legado cultural* a través de la elaboración de un inventario de su patrimonio, la *promoción de la investigación académica y la enseñanza de la lengua, conjuntamente con el estudio*, la preservación y valorización de las *otras culturas de la región*.

El guaraní es valorizado como "lengua histórica", como parte del patrimonio cultural del MERCOSUR, se lo hace objeto de investigación académica y de enseñanza, así como de estudio en tanto representa una cultura "otra" de la región.

En el Artículo noveno, además de promover la enseñanza de las lenguas oficiales, se propone dar fuerza a los programas de integración de las zonas fronterizas:

> Consolidar e institucionalizar los *programas de integración* actualmente existentes en *zonas fronterizas y promover la enseñanza del español y del portugués en todos los países del MERCOSUR*.

No se hizo mucho en esta primera década en las zonas de frontera, históricamente objeto de hipótesis de conflicto antes que de cooperación, al menos desde el punto de vista glotopolítico (v. Hamel 2001: 137). En realidad, la integración parece favorecer a los grandes centros urbanos. En esta etapa, la integración de las zonas fronterizas se realizaba a través de "proyectos" *ad hoc*, desregulados y sin inserción en el proyecto mayor del MERCOSUR. De hecho, en este período las decisiones del CMC que tienen como tema "zonas de frontera" solo se dedican al control aduanero, migratorio, sanitario, de transporte y de comunicaciones (véase, como documento integrador de las medidas tomadas, el Acuerdo de Recife, aprobado por Decisión Nº 4/00). Este "control integrado", o "integración del control", señala uno de los aspectos más descuidados o la versión menos "integracionista" de la normativa analizada.

Volviendo al tratamiento del guaraní, los Ministros de Cultura apoyan la creación de un Centro de Lengua Guaraní, con sede en Asunción, en su cuarta reunión de 1997 (Acta Nº 1/97), en la que propusieron declarar los bienes tangibles e intangibles (las lenguas pertenecen a esta última categoría) como "Patrimonio Cultural del MERCOSUR" (Acta Nº 2/97) y promovieron la difusión y el conocimiento de los idiomas oficiales a través del intercambio artístico y cultural (Acta N° 2/98). El MERCOSUR cultural recomendó "asegurar la difusión de idiomas del MERCOSUR en las diferentes actividades culturales" (Acta Nº 1/00). La indefinición del sintagma "idiomas del MERCOSUR", justamente por la ausencia del artículo determinante, permite inferir que se promueven todas las lenguas habladas en el MERCOSUR, lo que permite la pregunta sobre si todas ellas son consideradas "idiomas".

Si recuperamos lo dicho hasta el momento, "idiomas" son los oficiales (portugués y español), mientras que el guaraní es una "lengua histórica", patrimonio cultural tanto como los repertorios de las demás culturas de la región.

Son las reuniones del GTPL, órgano consultivo en la temática lingüística del SEM, las que más se han dedicado a discutir y recomendar acciones de defensa de las lenguas en tres áreas: la enseñanza de las lenguas oficiales (que trataremos a continuación), la incorporación del guaraní como lengua o como idioma del MERCOSUR y la certificación de ELE y PLE, especialmente del primero, porque ya existía el CELPE-Bras como certificación de competencia de portugués. Revisemos estas recomendaciones.

En su primera reunión, en Montevideo (Acta GTPL Nº 1/97[47]), cuando se refiere la enseñanza de las lenguas oficiales, se coincide en la necesidad de "defender las variedades locales de las lenguas" y de desarrollar propuestas didácticas propias de la región, incluidos exámenes de conocimiento de lengua. Se sostiene también que "la protección de nuestras lenguas oficiales y nacionales pueden ayudarnos a evitar problemas ya vividos en otros procesos de integración regional como la UE". Recuperando el espíritu mercantilista que tiñó esta primera década de integración regional abierta, se subraya que "hay argumentos comerciales para defender estos proyectos, puesto que se trata de productos que se pueden vender en la región". Sin entrar en la fácil interpretación de que las lenguas se convierten en bienes comercializables, es interesante aquí la defensa de las "variedades locales" para la enseñanza, aunque se entiende por estas, restrictivamente, solo las lenguas declaradas oficiales, pues luego se advierte sobre los problemas de la Unión Europea. Estos "problemas" pueden ser entendidos de dos maneras: o bien como la imposibilidad de oficializar todas las lenguas de la región, lo que daría una suma aproximada de 250 lenguas[48], con las necesidades de intérpretes y traductores que eso implicaría, además de la multiplicación exponencial de las burocracias, o bien se minoriza la mayoría de esas lenguas excluyéndolas del uso oficial.

De hecho, se está priorizando la enseñanza de las lenguas oficiales, con exclusión del guaraní, y se las protege junto con las "lenguas nacionales". Poco se dice de la enseñanza de las demás lenguas de la región, sea cual sea su estatus "legal".

Respecto de la situación del guaraní "en relación a las lenguas oficiales del MERCOSUR", se propone que se estudie la posibilidad de incluirlo "como lengua oficial del MERCOSUR", pero se advierte que no se está en condiciones de incluirlo

> (...) a la par del portugués y el español, y en función de la problemática práctica que implica incluir más lenguas (sobre todo si se tiene en cuenta la cantidad de lenguas que podrían aspirar

[47] Las actas de las RGTPL se incluyen en el Anexo VI, Carpeta 7.

[48] En Argentina se hablarían unas once lenguas, en Brasil más de doscientas, en Paraguay veintidós y en Uruguay unas diez, algunas de ellas fragmentadas en dialectos y patois (Bein 2001).

> a ingresar), se considera que sería más oportuno abrir la discusión sobre el tema y profundizar en su estudio, pero no hacer sugerencias en este sentido por el momento.

Esto desambigua la relación anterior con la UE: el problema es que muchas lenguas quieran aspirar a ser lenguas de trabajo. Tenemos que decir que, debido a la política recomendada en el MERCOSUR, es decir, al impulso de las lenguas de trabajo devenidas oficiales en los países alófonos (al menos eso parece estar asumiendo el GTPL), materializado en el fomento de su enseñanza, publicaciones, material didáctico, encuentros de especialistas y certificaciones de competencia, las demás lenguas quedan, por lo menos, desprotegidas.

En su segunda reunión (Acta GTPL Nº 1/00), en el mes de marzo en Buenos Aires, el GTPL reitera la necesidad de contar con mapas lingüísticos de la región, pero para "tomar decisiones acerca de la inclusión del español y el portugués en los currículos de los países miembro". En segundo plano aparece el problema de "la enseñanza de lenguas maternas, segundas y extranjeras", entre las que se encontrarían las doscientas cuarenta y ocho lenguas restantes. La enseñanza de las lenguas oficiales es el tema prioritario, aunque hay conciencia de que la política lingüística de la región no puede circunscribirse solo a ella. Por eso se acordó llevar a cabo

> (...) un proyecto piloto de diagnóstico sociolingüístico, con una muestra que incluya comunidades de frontera y de no frontera en cada país para obtener datos acerca de: lengua/s que se comprende/n y se habla/n; ámbitos de uso de las lenguas; estatus de las lenguas; y expectativas de los encuestados acerca del aprendizaje de las lenguas oficiales del MERCOSUR, español – portugués.

En cuanto a las certificaciones de competencia, quedó definido que la enseñanza de la otra lengua oficial se realizaría en términos de "lengua extranjera" (ELE y PLE), lo que reenvía al problema de la confusión entre lenguas de trabajo y lenguas oficiales. Se supone que una lengua oficial es una lengua, por lo menos, hablada en el país. Si así fuera, tendríamos que referirnos al portugués como segunda lengua en Argentina, no como lengua extranjera. Obviamente esta categoría no condice con el exiguo número de hablantes de portugués como primera lengua, al menos en Buenos Aires, que creció en esa década, pero que no puede compararse con la cantidad de hablantes de guaraní, por ejemplo, si atendemos a la migración paraguaya y del interior del país que residía entonces en la ciudad (v. Halpern 2009). El problema categorial se resuelve tratando la enseñanza del portugués, lengua cooficial y de trabajo del MERCOSUR, como "lengua extranjera" en el territorio de los países castellanohablantes. Como el portugués ya era PLE en Argentina,

> Se constata que, desde la primera reunión del GTPL en 1997, *se ha logrado la implementación del CELPE-BRAS en Argentina*, Paraguay y Uruguay.

> En relación con el español, sin embargo, no se ha avanzado en el desarrollo de un diploma con similares características.
> El GTPL defiende la realización de este tipo de diploma en la región, debido a la *estrecha relación entre la variedad lingüística, la cultura y la identidad de una comunidad.*
> En este sentido, la *promoción de las variedades americanas de español y portugués* es un camino indispensable para la *integración regional y el conocimiento mutuo* entre sus pueblos.

Como se puede leer en la cita anterior, no hay avances en la certificación de ELE, aunque sí en la de PLE. Se destaca la relación entre variedad lingüística, cultura e identidad de una comunidad, pero no se reconoce la diversidad de variedades lingüísticas inter o intranacionales, aunque se las promueve en virtud de la integración regional y el conocimiento mutuo. Tal es así que se impulsa la elaboración de una "propuesta común" para la aplicación de una certificación de ELE en la región.

Por último, respecto del guaraní, se recomienda respaldar su difusión en consideración de su estatus de lengua oficial del Paraguay y del gran número de hablantes de esa lengua en la región. Se toma aquí partido por la idea políticamente correcta de protegerlo a través de una incierta "difusión" y se resuelve el tema de su oficialidad y consecuente ingreso a los sistemas educativos nacionales por la negativa.

La tercera reunión del GTPL se realizó ese mismo año 2000 pero en la ciudad brasileña de Porto Alegre (Acta GTPL Nº 1/00). En ella la delegación de Brasil informó sobre las acciones del Sector de Apoyo a las escuelas indígenas de su Ministerio de Educación y Cultura, relativas a la formación de profesores, la creación de tres cursos de licenciatura para las escuelas indígenas, el proyecto de revitalización de las lenguas indígenas y de elaboración de materiales didácticos. También informó la creación del Instituto de Investigación y Desarrollo en Política Lingüística (IPOL), con sede en Florianópolis, y del Consejo Internacional de Políticas Lingüísticas, que funciona en el mismo IPOL. Argentina, por su parte, presentó las actividades de un equipo de especialistas para orientar la formación de monitores para las escuelas indígenas.

Respecto de la certificación en ELE, si bien se informó que no hubo avances significativos, se reiteró su importancia, en especial de una que contemplara "las variedades de español de la región".

La última reunión del GTPL que consideraremos es también la última de este período, la cuarta, realizada en Asunción en 2001 (Acta GTPL Nº 1/01). Es tal vez la reunión en la que más se avanzó en la defensa de las lenguas, puesto que las delegaciones por países, especialmente la de Paraguay, pusieron en consideración tanto las políticas lingüísticas nacionales como la regional, observando una serie de tensiones entre ellas. Esta delegación informó que, por un lado, las acciones "atienden las necesidades internas del país, relacionadas con su particular situación lingüística" y, por otro, las acciones "se refieren a las necesidades que emergen de los compromisos en los procesos de integración

regional". En el primer caso se mencionó que en Paraguay se estaba implementando, en el nivel nacional, "la educación bilingüe castellano-guaraní, se realizan investigaciones de orden sociolingüístico, se promueve un programa de educación intercultural bilingüe dirigida a comunidades lingüísticas indígenas y se impulsa la declaración, por la UNESCO, del universo cultural guaraní como patrimonio intangible de la humanidad". En ese sentido, lo único que la política lingüística regional podría sumar sería la enseñanza del portugués en el sistema educativo paraguayo, lo que, dadas las condiciones mencionadas por la delegación, evidentemente pasaría a un segundo o tercer plano en el orden de prioridades nacionales.

Estas cuestiones llevaron al grupo a analizar y a modificar líneas y metas estratégicas, incorporando la promoción del conocimiento del "patrimonio lingüístico regional" y la instrumentación de "políticas adecuadas a las diferentes realidades sociolingüísticas de la región". A ese respecto, se recomendó:

> *Declarar al guaraní como lengua oficial del MERCOSUR*. Esta meta se fundamenta en el hecho de que a partir de 1992 la lengua guaraní fue declarada lengua oficial del Paraguay, y que por lo tanto *estaría en iguales condiciones que el portugués y el español en cuanto a uso oficial en los respectivos países*. En el caso de Paraguay sería de suma importancia este reconocimiento en la medida en que *el guaraní forma parte sustancial de su identidad nacional, además de ser un patrimonio cultural de la Región que debe ser preservado y promovido*.

Finalmente, el GTPL tomó la decisión de recomendar la declaración del guaraní como lengua oficial del MERCOSUR, reconociendo su igualdad de estatuto respecto del español y del portugués. De todos modos, resulta notable que haya sido la delegación uruguaya la que hizo la propuesta, con la inmediata aceptación de las delegaciones argentina y brasileña) y que la delegación paraguaya haya tenido sus reparos, como relata uno de los participantes de esa reunión (Bein, comunicación personal).

No obstante, la relación entre lengua e identidad que se expone como argumento para la declaración del guaraní como lengua oficial tiene un doble filo, pues, siendo así, todas las lenguas de la región deberían ser declaradas "oficiales" y, siguiendo la lógica imperante en las reuniones anteriores, deberían ser incorporadas a los sistemas educativos nacionales como lenguas extranjeras. Pero ese sería un cambio difícil de asimilar política, cultural y educativamente, por lo que, en esta reunión, se propone desarrollar y consolidar programas de Educación Intercultural Bilingüe y "otros esfuerzos de educación adecuados a las minorías lingüísticas". En el término "minorías lingüísticas" se puede incluir no solo a las comunidades aborígenes, sino también a otras comunidades migrantes alófonas no autóctonas o, incluso, a los migrantes alóglotas de los Estados parte del Tratado de Asunción, v. g., a los migrantes brasileños en Buenos Aires, por ejemplo.

También se propuso modificar los programas, proyectos y actividades prioritarias, incluyendo la elaboración de programas de apoyo al proceso de estandarización de la lengua guaraní y la instrumentación de programas de enseñanza de guaraní en la Región.

Como se puede ver, los problemas de política lingüística comienzan a aparecer a medida que se plantea una verdadera adecuación de las acciones a las realidades de los países[49].

En este apartado vimos que diferentes órganos del MERCOSUR han tenido iniciativas que pueden calificarse de defensa de las lenguas. Desde la declaración de cooficialidad del español y el portugués, la necesidad de su certificación, hasta la declaración del guaraní como una de las lenguas del MERCOSUR, en el contexto de la preservación del patrimonio cultural, la "región" parece darse cuenta de que es preciso considerar más lenguas que las oficiales para "lograr una conciencia favorable a la integración".

La escasa presencia de las lenguas indígenas en esta tímida defensa y la categorización de las lenguas oficiales como "extranjeras" para su enseñanza hablan de la dificultad de romper con las ideologías lingüísticas imperantes en los Estados nacionales, especialmente con el ideal del monolingüismo, y de su permanencia en los órganos con poder de decisión del MERCOSUR en su primera etapa.

2.2.2. Legislación sobre la enseñanza de las lenguas

Los documentos que trataremos en este apartado son de diversa jerarquía. *Stricto sensu*, solo podemos hablar de "leyes" pertenecientes a una política lingüística en el caso de las decisiones del Consejo Mercado Común (CMC), que luego son incorporadas al sistema jurídico nacional con su correspondiente número identificatorio. Las actas de las reuniones de los Ministros de Educación (RME), del Comité Coordinador Regional (CCR) o del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas (GTPL) son recomendaciones no vinculantes que son retomadas muchas veces en forma parcial en la toma de decisiones concretas, que se formaliza en las normas emanadas por el CMC. No obstante, por su contenido más específico y extenso, las incluimos en el análisis, puesto que además

---

[49] Habría que esperar hasta 2006 para que el guaraní fuera declarado "uno de los idiomas del MERCOSUR", a pedido de los Ministros de Cultura con el apoyo de los Parlamentos de Paraguay y de Uruguay, que pidieron que se lo declarara "lengua oficial", "lo que sería un acto de estricta justicia histórica y de equidad social y cultural del bloque". No obstante, el CMC decidió lo siguiente:

Art. 1 - Incorporar el Guaraní como *uno de los idiomas* del MERCOSUR.

Art. 2 - Los *idiomas de trabajo* en el MERCOSUR serán los *idiomas oficiales* establecidos en el Artículo 46 del Protocolo de Ouro Preto. (Decisión CMC Nº 35/06).

Aquí aparece por primera vez el sintagma "idioma de trabajo", pero sigue siendo equivalente a "idioma oficial", mientras que el guaraní es "uno de los idiomas", a secas.

permiten reconstruir los avances y retrocesos en esa toma de decisiones según los objetivos que se van fijando para el sector en el área de la enseñanza de las lenguas.

Así, el primer documento a considerar, que ya fue mencionado, no es una ley lingüística. Se trata del Protocolo de Intenciones firmado por los Ministros de Educación el 13 de diciembre de 1991. En el punto 4 de sus declaraciones manifiesta el interés por difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR (español y portugués) a través de los sistemas educativos formales, no formales e informales.

El 17 de diciembre de ese mismo año, la Decisión Nº 7 del CMC decide la creación de la Reunión de Ministros de Educación, con la función de coordinar políticas educativas entre los Estados Partes, en las que se incluye la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR.

Fue a través de la Decisión CMC Nº 7/92[50], que aprueba el "Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del MERCOSUR", que se introduce por primera vez una medida de política lingüística propiamente dicha. El Subprograma I.2 del Plan Trienal se dedica específicamente al aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR (español y portugués). El objetivo es implementar su enseñanza en instituciones de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, para mejorar la comunicación entre los países que integran el MERCOSUR. De este modo, se impulsa el **aprendizaje instrumental de las lenguas**, ya que solo se apunta a "mejorar la comunicación", a través de los sistemas educativos nacionales.

Las líneas de trabajo comprenden introducir en el currículo de los diferentes niveles educativos la enseñanza de estas lenguas; proponer alternativas metodológicas a tal fin y desarrollar programas para la formación y capacitación de docentes. En ese sentido, las actividades proyectadas son las siguientes:

- elaboración de esquemas básicos de contenidos y de materiales didácticos según nivel;
- conformación de un grupo de trabajo con especialistas del área;
- preparación y difusión de materiales didácticos;
- realización de cursos, seminarios y talleres de capacitación docente;
- promoción de intercambios de docentes entre los países y, por último,
- implementación de cursos de formación docente para la enseñanza del español y el portugués.

Podemos decir, entonces, que la primera medida de política lingüística atañe específicamente a la enseñanza formal de las lenguas oficiales de la región en los sistemas educativos nacionales. Nada se dice sobre qué variedad de esas lenguas es la que se enseñará, sobre el lugar de esas lenguas en los sistemas educativos, sobre las demás lenguas enseñadas, sobre las horas cátedra que se les dedicará. En principio, parece

[50] Esta decisión recoge el Acta Nº 1/92 de la RME.

perseguirse un esquema de educación bilingüe para lo cual se hace hincapié en la necesidad de formar y capacitar a los docentes y se abre la posibilidad de buscar alternativas (el profesorado de portugués a distancia que dictaba la Universidad de Misiones es un caso) para lograr rápidamente la consecución de estos objetivos. De hecho, en junio de 1993, los Ministros de Educación acordaron, en el Acta Nº 1 firmada en Asunción, establecer un programa de formación de docentes para la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR.

En la ciudad de Ouro Preto, el 9 de diciembre de 1994, los Ministros reconocieron "los avances obtenidos por el Comité Coordinador Regional en lo que se refiere a las estrategias para la enseñanza del español y el portugués en el ámbito del MERCOSUR" (RME, Acta Nº 6/94). Los avances referidos son desarrollados en el Acta de la XI Reunión del Comité Coordinador Regional (CCR)[51], realizada en Buenos Aires del 19 al 21 de abril de 1994. Recogen las conclusiones del "Seminario para el Diseño de una Propuesta para la Enseñanza del Español y el Portugués en el Currículo de la Formación Docente y en la Producción de Materiales de Trabajo", del que participaron especialistas del MERCOSUR y miembros de Unión Latina. Entre esas conclusiones es de destacar que se manifestó que "las campañas de política lingüística deben ser llevadas a cabo de manera continuada (por Unión Latina)". Llama la atención la delegación de semejante tarea a una organización intergubernamental[52] con sede en París. De hecho, fue la intervención de la representante de Unión Latina lo que se consideró "avances", ya que la presentación de los países de "la temática a nivel nacional" solo mostró carencias y deficiencias. Por ejemplo, la delegación Argentina subrayó la falta de recursos, por lo que se había procedido al "reciclaje de profesores de otros idiomas" (distintos del portugués) y al "empleo de la educación a distancia para la formación de profesores de portugués (el Proyecto está en marcha desde 1993)". Es decir, soluciones para el corto plazo que no contemplaban la calidad académica de la formación docente ni de la enseñanza.

Si bien la Decisión CMC Nº 9, del 5 de agosto de 1995, que aprueba el Programa de Acción del MERCOSUR hasta el año 2000, no es un documento proveniente del SEM, en el inciso 3.5 dedicado a la educación, establece que el objetivo permanente será la mejora de la calidad de la educación en los Estados parte, incorporándole una dimensión cultural y

---

[51] Las actas analizadas del CCR se incluyen en el Anexo VI, Carpeta 6.

[52] Como dice en su página web, "La Unión Latina es una organización internacional fundada en 1954 por el Convenio de Madrid para promover y difundir la herencia cultural y las identidades del mundo latino. Presente en cuatro continentes, la Unión Latina reúne 37 Estados miembros y concede el estatuto de observador a otros 3 Estados. La Unión Latina desarrolla proyectos multilaterales que conciernen a todos sus Estados miembros. Para cumplir su misión, la Organización cuenta con una red de representaciones en una veintena de países. La Unión Latina trabaja para que se tome conciencia de la importancia de las culturas y las lenguas latinas." (http://www.unilat.org/SG/index.es.asp).

lingüística a la integración económica. Se afirma que se deberá profundizar la armonización educativa para lo que se deberá

> (...) compatibilizar los distintos niveles educativos, establecer instancias de formación conjunta de recursos humanos, establecer planes de enseñanza-aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR, articular los sistemas de información nacionales y reconocer la formación académica.

El 30 de noviembre de 1995, en Montevideo, los titulares de las respectivas carteras educativas acuerdan "promover la formación y capacitación de profesores de las lenguas oficiales del MERCOSUR; propender a la cooperación entre los países del MERCOSUR mediante el intercambio de material didáctico, experiencias educativas y pasantías; y aprobar la realización del Seminario "Políticas de Enseñanza de las Lenguas" a realizarse en el próximo semestre en Argentina" (RME, Acta Nº 8/95).

A través del Acta Nº 9 del 20 de junio de 1996, se encomienda al CCR la preparación de un Protocolo de Reconocimiento de Títulos Universitarios de Grado para el Ejercicio de la Docencia en las Instituciones Universitarias de la Región (en cuanto a la docencia de lenguas, un reconocimiento semejante recién será aprobado en junio de 2005 como "Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el Ejercicio de la Docencia en la Enseñanza del Español y del Portugués como Lenguas Extranjeras en los Estados Partes" por medio de la Decisión Nº 9/05 del CMC). El Acta Nº 9/96 de la RME es un documento eminentemente programático. Fija los elementos conceptuales orientadores para el avance de las tareas del SEM en el marco del Plan Trienal y se señalan las áreas sustantivas que serán objeto de los programas indicados. En ese sentido, en los fundamentos, bajo el título "Los signos de la época", se define la "integración diversificada" como

> (...) la construcción de una América Latina en la cual la *diversidad cultural*, física y geográfica se conforma en una base para el proceso permanente de diálogo e intercambios recíprocos, favoreciendo a todos *sin suprimir las particularidades de cada país*. Estamos convencidos, también, que los avances en el sentido de cooperación en el área educativa son esenciales en *este proceso de integración diversificada*.

Se puede inferir que la existencia de dos lenguas oficiales es muestra de esa "diversidad cultural" que se intercambia recíprocamente (entre Brasil y los países hispanohablantes) y que el impulso de su enseñanza en los sistemas educativos nacionales es la materialización del objetivo de no "suprimir las particularidades de cada país"[53].

[53] Ya hegemonizaba, especialmente en Estados Unidos de Norteamérica, el multiculturalismo y su política de tolerancia a las diferencias a través de la acción afirmativa de los derechos de las "minorías" (cupos en el ámbito laboral, educativo, político, etc., para "representantes" de "comunidades" distintas del *mainstream*, como los negros, los latinos, los asiáticos, las mujeres, etc.).

Los Ministros dan por concluida una primera etapa del proceso de integración regional, que supuso como logros la creación de la RME, "generadora de políticas y estrategias, el CCR, responsable de su ejecución, y las Comisiones Técnicas Regionales, proveedoras de insumos teóricos y conceptuales" y la realización de "tareas de armonización de los sistemas y procesos educativos (Protocolos firmados)".

La segunda etapa que se iniciaba implicaba la "ejecución de políticas de impacto directo" como "respuesta a las necesidades y expectativas de los pueblos de la región". Se señala en el acta que el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos debía "valorizar la riqueza de nuestro patrimonio cultural". Cierra el documento con una afirmación de lo más miscelánea:

> La creciente democratización de nuestras sociedades en un contexto de integración regional, la transformación productiva con equidad, la afirmación de las identidades culturales y respecto a la diversidad, junto al desarrollo y la consolidación de la conciencia regional, constituyen el escenario imprescindible para continuar avanzando en la conformación de un bloque regional unido en base al desarrollo social y económico de sus habitantes.

Elementos tan disímiles como "democratización", "transformación productiva", "afirmación de las identidades culturales" y "respeto a la diversidad" se suman a la incipiente "conciencia regional" para constituir un "escenario" que solo puede desembocar en la unión del bloque regional, lo que proveería desarrollo social y económico para los habitantes. Es interesante advertir la presencia de elementos de distintas matrices discursivas como el discurso neoliberal y el multiculturalismo, que se amalgaman ideológicamente para la conformación del bloque regional. Las lenguas oficiales ocuparían el lugar, en este proceso de "integración diversificada", de la diversidad y de las identidades culturales, funcionando como herramientas para el desarrollo social y económico.

No obstante, la RME, en junio de 1997 (Acta Nº 11), crea un Grupo de Trabajo de especialistas para elaborar propuestas orientadas hacia el desarrollo de una política de lenguas para la región, que funcionó desde ese mismo año hasta el año 2001[54].

El acta de la primera reunión del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas (Montevideo, 18 y 19 de agosto de 1997) eleva para la consideración del Grupo Mercado Común las siguientes ocho recomendaciones:

Esta política se trasladó al campo educativo-cultural como "unidad en la diversidad". Unión Latina fue una de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que impulsó dicha perspectiva en el terreno de las lenguas romances. El plurilingüismo adoptado por la Unión Europea también fue modelo para la política lingüística del MERCOSUR así como para las reformas educativas que tuvieron lugar en la época, en Argentina en el año 1993, por ejemplo, a través de la Ley Federal de Educación, como veremos en la segunda parte de esta tesis.

[54] Luego de seis años de no reunirse, y obedeciendo a la nueva estructura organizativa del MERCOSUR, el GTPL sesionó nuevamente en 2007, en el marco de la Comisión Coordinadora Regional de Educación Básica (CCR-EB).

1. Desarrollo de políticas lingüísticas claras con acciones a corto, mediano y largo plazo.
2. Elaboración de censos lingüísticos.
3. Elaboración de campañas de sensibilización e información.
4. Fortalecimiento de la formación docente en el área de las lenguas oficiales, nacionales, regionales y extranjeras.
5. Respaldo a la aplicación de exámenes de conocimiento de lengua elaborados en la región.
6. Ampliación de la formación en lengua materna.
7. Inclusión de lenguas extranjeras en los currículos educativos.
8. Análisis de la situación de otras lenguas de la región no oficiales del MERCOSUR.

Evidentemente, estas recomendaciones señalan las áreas en las que la política lingüística en la región es más vulnerable: la falta de una dirección política clara en la toma de decisiones; la ausencia de censos lingüísticos que den cuenta de las lenguas habladas efectivamente en cada uno de los países y su situación sociolingüística; la necesidad de campañas de sensibilización e información; la debilidad de la formación docente en lenguas; la falta de respaldo de las certificaciones de conocimiento de lenguas existentes hasta ese momento; la estrechez de la formación en lengua materna; la ausencia de lenguas extranjeras en los currículos educativos y la falta de consideración de las lenguas "no oficiales" del MERCOSUR, verbigracia, las lenguas aborígenes y de inmigración.

En esta primera reunión del GTPL también se informó sobre la situación de las lenguas en cada país. Como resumen de aspectos en común se destacó que el inglés era la lengua extranjera más enseñada, y en algunos países como la única obligatoria (Argentina y Uruguay) o como la optativa elegida mayoritariamente (resto de los países); que había habido un aumento en la demanda de cursos de portugués en Argentina, Paraguay y Uruguay (en Chile en aquel momento no) y de español en Brasil; que la cantidad de docentes de estas lenguas no era suficiente en ninguno de los países; que había aumentado la preocupación por la minorías lingüísticas y que se advertían carencias en la formación docente.

Como síntesis de aspectos diferenciadores entre los países miembros las delegaciones destacaron las diferencias en cuanto a la presencia en la sociedad y el trato en los sistemas educativos de las lenguas indígenas y las diferencias en cuanto a la puesta en marcha de políticas lingüísticas expresas, que tuvieron mayor desarrollo en Paraguay en relación al español y al guaraní. Se manifestó que en Argentina se habían producido "muchos documentos y consultas a distintos niveles en el último año" mientras que los demás países no tenían políticas expresas en ese momento.

En el punto 2 se definen los problemas principales de la región con relación a las lenguas. Lo primero que se menciona son las "carencias e insuficiencias en las políticas lingüísticas de la región", destacando la necesidad de un mayor acercamiento entre el poder experto, el poder de decisión y los docentes en el aula.

Es interesante que se discuta en este documento si el compromiso de enseñar las lenguas oficiales del MERCOSUR constituye una política lingüística o no, ya que

> La existencia de este hecho político lleva a que sea necesario realizar los pasos tendientes a transformar esta intención en algo más que una declaración. Para ello se necesitan diagnósticos de la situación lingüística de la región y el establecimiento de pasos concretos que permitan viabilizar la propuesta.

En cuanto a la situación de la lengua materna en los países de la región, se coincidió en que su uso presentaba carencias e insuficiencias en todos los países y se manifestó la necesidad de "fortalecer la lengua materna", sobre todo a través de la formación en esta área de "todos los docentes (no sólo los de lengua)". No obstante, se advirtió el peligro de que se pensara que no era conveniente incluir lenguas extranjeras debido a las carencias detectadas en la lengua materna. Se señaló que el aprendizaje de lenguas extranjeras "permite desarrollar la materna, pero también se destac[ó] que no es esto lo que piensan los no especialistas".

Como ya mencionamos en el apartado respecto de la defensa de las lenguas, también se coincidió en la necesidad de "defender las variedades locales de las lenguas y de desarrollar propuestas didácticas propias de la región, incluidos exámenes de conocimiento de lengua". En este último sentido, se destacó la existencia de experiencias avanzadas como el CELPE-Bras o el examen de la UBA que carecían en ese momento de la financiación adecuada para su aplicación masiva. Surgió la pregunta de cómo sensibilizar a quienes tienen poder de decisión sobre la importancia de proyectos de este tipo y se sostuvo que "la protección de nuestras lenguas oficiales y nacionales pueden ayudarnos a evitar problemas ya vividos en otros procesos de integración regional como la UE". También se afirmó la existencia de "argumentos comerciales" para defender estos proyectos, puesto que se trata de "productos que se pueden vender en la región".

Como era de esperar en una reunión de especialistas, con representantes de todos los países del MERCOSUR, ingresa por primera vez en la agenda la posibilidad de incluir el guaraní como lengua oficial del MERCOSUR. Ante la duda de que se estuviera en condiciones de incluirlo a la par del portugués y del español, y en función de la problemática práctica que implicaba incluir más lenguas (sobre todo si se tenía en cuenta "la cantidad de lenguas que podrían aspirar a ingresar"), se consideró que "sería más oportuno abrir la discusión sobre el tema y profundizar en su estudio, pero no hacer sugerencias en este sentido por el momento".

Además se discutió la necesidad de que se incluyeran lenguas extranjeras en los currículos educativos y se promoviera la formación de docentes de esas lenguas.

Se subrayó, por último, que la carencia de recursos presupuestarios específicos para

desarrollar la investigación y la docencia de lenguas (maternas, regionales, extranjeras) hizo que muchos proyectos ya existentes y con equipos de técnicos en condiciones de llevarlos adelante no pudieran ponerse en marcha.

También se presentó una descripción del estado de avance de las acciones del Ministerio de Educación de Argentina en el cumplimiento del Plan Trienal, fundamentalmente respecto de los documentos aprobados en el período, en el marco de la "reforma educativa" en marcha. Como veremos más adelante, esos documentos difícilmente puedan considerarse como avances respecto de la enseñanza del portugués.

La Decisión Nº 25 del 15 de diciembre de 1997 (RME, Acta Nº 2/97) prorrogó la vigencia del "Plan Trienal para el Sector Educación en el Contexto del MERCOSUR" hasta el 30 de junio de 1998, fecha en la que debería entrar en vigor el plan siguiente.

El segundo Plan Trienal de Educación del MERCOSUR y las Metas del Sector Educacional fueron aprobados por Decisión del CMC Nº 13 del 10 de diciembre de 1998, que recoge las Actas Nº 1/98 y Nº 2/98 de la Reunión de Ministros de Educación. Dicho plan, en su Primera Parte, incluye el "Marco Referencial para la definición del Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR", 1998-2000, que destaca como avance en referencia a la enseñanza de las lenguas oficiales el "inicio de trabajos de adecuación de los currículos de la educación básica y media en lo relativo al aprendizaje de las lenguas oficiales del MERCOSUR". La Segunda Parte presenta el plan propiamente dicho, bajo el título de "Plan Trienal 1998-2000 del Sector Educativo del MERCOSUR". Sus áreas prioritarias se organizan en dos núcleos:

> Área I: Desarrollo de la identidad regional, por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de integración.
> Área II: Promoción de políticas regionales de capacitación de recursos humanos y mejoramiento de la calidad de la educación.

Las estrategias de acción diseñadas a tal fin reconocen la "vinculación del quehacer del Sector Educativo del MERCOSUR con los planes nacionales de educación y los procesos de reforma y renovación educativas que se implementan en los Estados Partes" y la necesidad de implementar "acciones que favorezcan la movilidad de estudiantes, académicos e investigadores y el intercambio de experiencias y prácticas laborales".

Entre sus líneas programáticas destacan a nuestros efectos, las siguientes:

> -Creación de condiciones que faciliten y promuevan la movilidad de estudiantes y profesores, mediante la elaboración de programas específicos.
> -Estímulo a la construcción de redes y programas educativos de cuño regional, en los diversos niveles que comprenden los sistemas educativos.
> -*Favorecimiento al aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR*, mediante la aprobación de políticas adecuadas y el aprovechamiento del *currículo escolar así como programas no convencionales para su enseñanza*.

-*Optimización de los procesos de formación del profesorado* y de los administradores educativos.

-Promoción de una cultura de la evaluación, que incluya el intercambio de experiencias y el estímulo al establecimiento de indicadores comunes, que permitan conocer la evolución de la educación en el MERCOSUR.

Por último, entre las metas del Plan, expresadas en el Compromiso de Brasilia, se propone tener avanzada, en el currículo escolar de la enseñanza media, la inclusión del estudio de las lenguas oficiales del MERCOSUR.

En la segunda reunión del GTPL, celebrada en Buenos Aires, los días 15 y 16 de marzo de 2000, se señaló que no había habido avances respecto de la elaboración de censos lingüísticos y de diagnósticos sociolingüísticos de la región. Se subrayó que el contar con esos instrumentos "es requisito para tomar decisiones acerca de la inclusión del español y el portugués en los currículos de los países miembro", así como para "desarrollar a mediano y largo plazo estrategias para la formación, capacitación y actualización docente; la enseñanza de lenguas maternas, segundas y extranjeras; el desarrollo curricular; la producción de recursos; la orientación y promoción de la oferta editorial", es decir, para llevar a cabo la política lingüística diseñada para la región. En ese sentido, se establecieron "metas parciales", pensadas para el corto plazo, como

(...) un proyecto piloto de diagnóstico sociolingüístico, preferiblemente con una muestra que incluya comunidades de frontera y de no frontera en cada país para obtener datos acerca de:

Lengua/s que se comprende/n y se habla/n
Ámbitos de uso de las lenguas
Estatus de las lenguas
Expectativas de los encuestados acerca del aprendizaje de las lenguas oficiales del MERCOSUR, español – portugués.

y se recomendó la inclusión en los siguientes censos de población y vivienda de ítems para realizar un censo lingüístico.

Respecto de la certificación de competencia en español lengua extranjera (ELE) y portugués lengua extranjera (PLE), se constató que se había logrado la implementación del CELPE-BRAS en Argentina, Paraguay y Uruguay, pero que no se había avanzado en el desarrollo de un diploma con similares características para el español. Se manifestó que la realización de ese tipo de diploma en la región era defendible "debido a la estrecha relación entre la variedad lingüística, la cultura y la identidad de una comunidad". La posición del GTPL al respecto fue que "la promoción de las variedades americanas de español y portugués es un camino indispensable para la integración regional y el conocimiento mutuo entre sus pueblos". Recomendó, entonces, el respaldo a la difusión y aplicación del CELPE-BRAS en los demás países, el apoyo a las experiencias ya existentes en relación a certificaciones de competencias de ELE y el impulso a la elaboración de una "propuesta

común" para su aplicación en la región. La finalidad de esa certificación de competencia en el uso de la lengua era "la formación docente y para fines laborales, profesionales y académicos". Aquí "variedades regionales" es sinónimo de variedades americanas, en contraposición a las variedades europeas de las mismas lenguas, y no se puede soslayar el hecho de que se está pensando en una variedad por país, es decir, en la lengua estándar, la enseñada en los sistemas educativos nacionales.

La posibilidad de una única certificación de ELE a aplicarse en todos los países hispanohablantes del MERCOSUR también supone una cierta homogeneidad entre las variedades "locales" y una heterogeneidad respecto del español peninsular. También, dado el "negocio de la lengua", que había sido mencionado en la primera reunión del GTPL, la oposición entre variedades americanas y europeas tiene la función no tanto identitaria sino estratégica de adelantarse a las instituciones de enseñanza de español o de portugués que pudieran aprovechar el contexto para expandirse, como el Instituto Cervantes en Brasil y el Camoës en el resto de los países. Se reaviva así una vieja polémica, al menos en Argentina, sobre la "cuestión de la lengua"[55], pero esta vez en un contexto bastante diferente de globalización neoliberal y lingüística.

En su tercera sesión, el GTPL trató la formación de docentes de español y de portugués como lenguas extranjeras. Se propuso "la armonización de estrategias de formación docente en el área de Lenguas" y la elaboración de acuerdos en torno de los contenidos básicos consensuados como apoyo para la validación de certificaciones y para diseñar "líneas de formación y capacitación docente en lenguas (español y portugués como extranjeras) según estándares nacionales y regionales".

La idea era generar

> (...) prototipos de formación inicial y capacitación en servicio (presencial, semi-presencial y a distancia), formas de supervisión de la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición de lenguas, la promoción de grupos de autogestión y asociaciones profesionales que garanticen la actualización permanente, a través de recursos informáticos tales como el correo electrónico, las listas de interés de distribución electrónica, el manejo de soft educativo, materiales de enseñanza, bibliografía específica, el paulatino desarrollo de centros de recursos para docentes.

Estas líneas de acción contribuirían a la deseada "profesionalización de los cuerpos docentes, a través de licenciaturas, posgrados y demás recursos de desarrollo y actualización permanentes en las diferentes universidades e institutos de formación docente de la Región".

Entre los objetivos destacan la elaboración de proyectos de formación y

---

[55] Revisamos algunas de las polémicas en relación con la lengua nacional en Argentina en el último apartado del Anexo. Preferimos presentar este trabajo por separado para no desviarnos del tema principal de la presente tesis.

actualización del profesorado en portugués o español como lenguas extranjeras y la definición de criterios básicos estándares para la certificación de los profesores de PLE y ELE en la región. Para ello se imponía la necesidad de "relevar datos sobre el sistema del profesorado de portugués o español como LE en cada país miembro"; "detectar las necesidades para la formación y actualización de los profesores en cada país, la cantidad de profesores requerida por zonas, los recursos profesionales (formadores de formadores) y los materiales didácticos requeridos para la enseñanza", así como también "relevar las necesidades específicas de los profesores en ejercicio, establecer estrategias de cooperación entre los países para la formación del profesorado en LE [lengua extranjera] en el país hablante de dicha lengua, pasantías, y la enseñanza de la LE como un proceso previo al profesorado".

Dado que Argentina ya contaba con contenidos básicos comunes para la formación de profesores de lenguas extranjeras, se propuso su análisis tendiente a estudiar las posibilidades de la adaptación de tales contenidos para su implementación en toda la región. También se acordó reunir grupos de especialistas en formación de profesores de la región para validar los criterios.

En la cuarta sesión, el GTPL recomendó la inclusión de la temática lingüística dentro de los temas a ser abordados en el curso de capacitación a distancia de profesores de historia y geografía y el trabajo conjunto con ese GT.

Otra recomendación no menos importante se dedicó a

> (...) la ampliación de la cobertura y el fortalecimiento de la alfabetización inicial a través de la inclusión de contenidos actualizados en la formación docente inicial, en la capacitación y actualización docentes en lenguas, el desarrollo de estrategias efectivas dentro de programas orgánicos tanto en contextos monolingües como multilingües y la promoción de investigaciones que lleven al diseño de materiales adecuados en cada contexto.

También se dio respaldo a la difusión de la lengua guaraní en los países miembros del MERCOSUR "en consideración de su estatus de lengua oficial del Paraguay y el gran número de hablantes de esta lengua en la región", pero no se consideró su inclusión en los currículos educativos.

El CCR del Sector Educativo MERCOSUR en su XXXIII Reunión de los días 11, 12 y 13 de abril de 2000 acordó circunscribir el campo de la política lingüística al ámbito educativo y aprobó la elaboración de un proyecto piloto de diagnóstico sociolingüístico de acuerdo con las recomendaciones del GTPL, es decir, preferiblemente con una muestra que incluyera comunidades de frontera y de no frontera en cada país para obtener datos fidedignos y solicitó a los países que, en un plazo de dos meses, se nombrara a un experto que aportara ideas sobre el tema; orientara el diseño de un instrumento de diagnóstico sociolingüístico y elaborara criterios de interpretación de los datos que se obtuvieran.

También se acordó incluir en el curso a ser estructurado por el Grupo de Trabajo en Educación a Distancia (GTEaD) y por el Grupo de Trabajo en Enseñanza de la Historia y la Geografía (GTEHG), la temática lingüística.

En este contexto, la parte argentina hizo una propuesta concreta para llevar a cabo las acciones que se recomendaron en la segunda reunión del GTPL. La propuesta consistió en una Consultoría para la Planificación Lingüística del país y el MERCOSUR, para la que se establecieron antecedentes documentales tales como las Líneas conducentes al establecimiento de una política lingüística en Argentina (Ministerio de Cultura y Educación), los Circuitos Federales de Consulta (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo), los Circuitos regionales y federales de consulta previos a la aprobación de los CBC para la EGB (1993-4), los Circuitos regionales y federales de consulta previos a la aprobación de los CB y CBO para la Educación Polimodal (1995-1997), entre otros documentos, jornadas, congresos, seminarios y reuniones especializadas llevados a cabo. Se consignaron los documentos educativos elaborados a partir de dichas instancias de consulta y académicas y se relevaron las decisiones provinciales respecto de la adopción e implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El diagnóstico propuesto por la parte argentina del GTPL observaba la selección de "dos zonas prototípicas del país en cuanto a diversidad lingüística –una de frontera y otra interior– para realizar un diagnóstico sociolingüístico a escala". Como ya dijimos, los datos que se pretendía conocer eran las lengua/s que se comprendía/n y se hablaba/n, sus ámbitos de uso, los estatus de las lenguas y las expectativas de los encuestados acerca del aprendizaje de las lenguas oficiales del MERCOSUR. Lamentablemente, este diagnóstico no fue llevado a cabo, ni por la parte argentina ni por los demás países miembros del MERCOSUR.

La tercera reunión del GTPL se realizó en Porto Alegre los días 16 y 17 de noviembre de 2000 (Acta Nº 1/00). En ella cada país presentó un informe relativo a los avances en la elaboración de censos y diagnósticos sociolingüísticos, los certificados de conocimiento en ELE y PLE y la formación docente en esas lenguas. La delegación argentina presentó un cuadro sobre los avances en las áreas priorizadas, incluyendo copia de las resoluciones nacionales relativas a la política de enseñanza de lenguas extranjeras.

En cuanto a los censos, la conclusión de esta reunión fue que existía un conjunto de informaciones y publicaciones disperso que debía ser sistematizado.

En relación con la enseñanza intercultural bilingüe (es decir, a comunidades aborígenes), Argentina informó las actividades de un equipo de especialistas para orientar la formación de monitores para su actuación en las escuelas indígenas.

Brasil, por su parte, informó la creación del Instituto de Investigación y Desarrollo en Política Lingüística (IPOL), con sede en Florianópolis, y del Consejo Internacional de

Políticas Lingüísticas, con actuación en el referido Instituto.

Respecto de la certificación de conocimiento de ELE y PLE, Brasil informó que la implementación del CELPE-BRAS continuaba avanzando, especialmente luego de la resolución que exigía el examen a los candidatos al Programa de Estudiantes Convenio de Graduación y Pos-graduación del Brasil, pero que todavía era necesaria su difusión en otras áreas como la carrera de Relaciones Internacionales y el turismo, entre otras. En el caso de la certificación de ELE, no se informaron avances importantes.

En cuanto a la formación docente, cada delegación hizo el relato de la implementación de los cambios curriculares en la enseñanza primaria y media en sus respectivos países. Se constató que las iniciativas de formación docente en ELE y PLE ocurrían, pero de manera "aislada e insuficiente".

En esta tercera reunión del GTPL, se fijaron objetivos y acciones para la elaboración de proyectos. Se definieron como funciones principales del grupo

> (...) proponer, articular, y coordinar acciones que encaucen las tomas de decisiones en cuanto a políticas lingüísticas para la región; indicar prioridades para la investigación en política lingüística; promover la articulación y la difusión de los resultados y proponer políticas públicas en el área de lenguas.

Para la consecución de estos objetivos se delinearon tres proyectos: el Banco de Datos Mercolingua, la elaboración de un examen de competencia en ELE y la creación de cursos de formación de profesores de ELE y PLE.

Los objetivos del Banco de Datos Mercolingua eran contar con datos objetivos para formular políticas lingüísticas de alcance regional; ponerlos a disposición de políticos, investigadores y docentes, y crear una red de especialistas capaces de actuar y acompañar el proceso de integración regional.

Entre las acciones propuestas debía recolectar datos sobre recursos humanos para investigación para formar una red de especialistas; legislación lingüística y actuación de los Ministerios y Secretarías de Educación; instituciones formadoras de docentes de portugués y español que ofrecieran programas oficiales; distribución editorial en español y portugués (libros, revistas, métodos didácticos, tiraje, editoriales); normas y variedades utilizadas en la enseñanza y en los materiales didácticos; señalización del espacio público y etiquetación de productos comerciales; e investigaciones y proyectos realizados y en realización en el área de sociología del lenguaje relacionados con los idiomas del MERCOSUR[56].

---

[56] Argentina propuso como coordinador local del Proyecto Base de Datos Mercolingua a Roberto Bein, quien dirigió a un equipo de investigadores, del que tuve el honor de participar en el marco de diferentes proyectos UBACyT, en la recopilación de la legislación argentina y del MERCOSUR referida a política lingüística así como de las investigaciones en el área de sociología del lenguaje realizadas en el país. Lamentablemente, según nos consta, no se llevaron a cabo proyectos similares

Para el segundo proyecto, la elaboración de un certificado de competencia en ELE, se propuso la realización de un foro de discusión integrado por especialistas, representantes de universidades e institutos de formación docente; la creación de una comisión de especialistas para la elaboración del examen, con reuniones bimensuales, y se previó el término del trabajo para diciembre de 2002.

El tercer proyecto, la formación de docentes en ELE y PLE, promovía la elaboración de criterios de reconocimiento de saberes previos, el planeamiento de los cursos de acuerdo con las necesidades y la validación de créditos.

Por último, se recomendó al CCR fomentar la formación de docentes de ELE y PLE a través de la creación de cursos de formación de profesores de PLE en Uruguay (donde no existían) y de cursos de post-graduación en el resto de la región, así como la inclusión de disciplinas de lingüística aplicada a la enseñanza de ELE y PLE en cursos ya existentes; la creación de becas y la apertura de concursos en el área de enseñanza de ELE y PLE. Por último, se propuso la elaboración y la publicación de materiales didácticos que contemplaran las variedades regionales.

El Acta Nº 4 correspondiente a la reunión del CCR realizada en Gramado el 1 de diciembre de 2000 retoma los resultados de la tercera reunión del GTPL. Se mencionan los tres proyectos que ya hemos descripto y se toma conocimiento del pedido del GTPL de autorización para la elaboración de un protocolo que posibilitara la movilidad de profesores de portugués y español como lengua extranjera para la enseñanza básica en los países del MERCOSUR.

En la reunión realizada a continuación (Acta Nº 2/00 y Compromiso de Gramado), los Ministros de Educación acordaron recomendar la preparación de un acuerdo sobre acreditación de profesores de portugués y de español, que facilitara la movilidad de los docentes entre los países del MERCOSUR. Otra recomendación tendía a la eliminación de los obstáculos para la movilidad de estudiantes en la región.

El Compromiso de Gramado contiene el "Marco referencial para la definición del plan de acción del Sector Educativo del MERCOSUR", en su letra se destacan "avances importantes en el logro de su misión". Con respecto a la política lingüística, se señala la difusión de las lenguas oficiales del MERCOSUR. Entre sus "objetivos estratégicos", se incluye "difundir la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR en los sistemas educativos, promover la formación de docentes para tal fin y favorecer el desarrollo de programas de educación intercultural bilingüe". Es decir que, a ocho años de funcionamiento del SEM, los objetivos siguen siendo los mismos y son pocos los avances que pueden destacarse.

---

en los demás países.

La cuarta reunión del GTPL es la última de esta forma de funcionamiento del área. De hecho, posteriormente los asuntos relativos a la enseñanza de las lenguas oficiales y aborígenes quedaron bajo la órbita de los proyectos presentados por Grupos Gestores de Proyectos en el marco de las reuniones de Educación Básica del SEM. Como ya dijimos, el GTPL recién volvería a reunirse el 4 de octubre de 2007 en Montevideo.

En esta cuarta reunión (Acta GTPL Nº 1/01), realizada en Asunción el 7 y 8 de mayo de 2001, nuevamente las delegaciones de los países compartieron sus informes. La delegación de Argentina presentó una primera versión del proyecto para la concreción de la primera etapa del Banco de Datos Mercolingua realizada por Roberto Bein, dejando en claro que requería financiamiento complementario para acceder a una segunda etapa.

También se presentó un informe sobre el estado de situación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que tomaba en cuenta aspectos del marco legal, antecedentes de la transformación educativa argentina, el desarrollo curricular, la evaluación de proyectos de EIB y la capacitación docente.

Además, se elevó una propuesta de "Evaluación de Conocimiento y Uso del Español como Lengua Extranjera" para adolescentes y adultos, en el marco de los trabajos realizados por las Universidades Nacionales de Buenos Aires, de Córdoba y del Litoral. Por último se agregaron los antecedentes del marco legal que rige la formación docente en lenguas extranjeras en la Argentina (Acuerdos Marco 11 y 14) y el esquema de carreras docentes en lengua y lenguas extranjeras.

La delegación de Brasil hizo sus aportes en relación con el Banco de Datos Mercolingua e informó los avances en la aplicación del CELPE-Bras y eventos académicos programados para 2001.

Como ya mencionamos, la delegación de Paraguay hizo hincapié en la gestión de la situación sociolingüística del país y la diferenció del proyecto de integración regional.

En cuanto a los compromisos del Paraguay en el marco de su integración regional y en lo que respecta a las tres áreas de acción priorizadas por el GTPL, se informó que las universidades paraguayas no ofrecían "cursos de castellano como lengua extranjera". La única institución que contaba con un programa y exámenes de castellano como lengua extranjera era la organización norteamericana Cuerpo de Paz; programa destinado a voluntarios norteamericanos en Paraguay.

En relación con la formación de profesores en portugués como LE se informó que se habían iniciado conversaciones para una eventual instalación de esta formación de profesores en el Instituto Superior de Educación (ISE). También se informó la posibilidad de "incluir metodologías de enseñanza de LE y proyectos pedagógicos para la enseñanza de castellano como LE en los programas de formación de docentes de Castellano en el ISE".

La delegación de Uruguay, por su parte, indicó que estaba en condiciones de

"proponer aspectos técnicos en la elaboración de proyectos pero no tienen capacidad de ejecución de los mismos". Como contribución al Banco de Datos Mercolingua se presentó el catálogo de las publicaciones sobre políticas lingüísticas y situación lingüística de áreas de frontera organizado por el Centro de Estudios Interdisciplinarios del Uruguay de la Universidad de la República y el listado de publicaciones sobre políticas lingüísticas y enseñanza de PLE y ELE producidas por los investigadores de la misma Universidad. También se presentó un proyecto de formación de profesores de PLE (Portugués Lengua Extranjera) que preveía la formación en corto plazo (dos años) de tres tipos de destinatarios: aspirantes con dominio avanzado de portugués pero sin formación pedagógico-didáctica, egresados del Instituto de Profesores "Artigas" en lengua (francés, italiano, español, inglés) o en literatura con competencia media en lengua portuguesa, y aspirantes que reunieran las condiciones de egreso en las secciones mencionadas y dominio del portugués. Además se informó sobre investigaciones referentes a políticas lingüísticas, cuyos resultados podrían ser incorporados al Banco de Datos. En cuanto a la enseñanza de postgrado vinculada con la temática de políticas lingüísticas, se informó que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República había organizado una Maestría en Estudios Fronterizos, y estaba coordinando un Diploma sobre Lenguaje, Educación y Sociedad en Áreas de Frontera.

Luego de la presentación de los informes por delegación, el GTPL propuso complementar las líneas estratégicas, las metas y los programas, proyectos y actividades prioritarias para el logro del objetivo estratégico "Fortalecimiento de la conciencia ciudadana favorable a la integración regional que valore la diversidad cultural." En ese sentido se propuso "modificar la primera línea estratégica de la siguiente manera:

> Promover la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR en los sistemas educativos y la formación de docentes
>
> Promover el conocimiento del patrimonio lingüístico regional e instrumentar políticas adecuadas a las diferentes realidades sociolingüísticas de la Región.

Es novedosa la consideración de las demás lenguas habladas en la región como "patrimonio lingüístico regional" y la idea de que la política lingüística regional debía considerar las realidades nacionales. En este sentido, también se modificaron las metas propuestas. La primera modificación constituye un verdadero cambio de rumbo:

> Declarar al guaraní como lengua oficial del MERCOSUR. Esta meta se fundamenta en el hecho de que a partir de 1992 la lengua guaraní fue declarada lengua oficial del Paraguay, y que por lo tanto estaría en iguales condiciones que el portugués y el español en cuanto a uso oficial en los respectivos países. En el caso de Paraguay sería de suma importancia este reconocimiento en la medida en que el guaraní forma parte sustancial de su identidad nacional, además de ser un patrimonio cultural de la Región que debe ser preservado y promovido.

Por primera vez se recomienda que una lengua aborigen sea incluida sustancialmente en la política lingüística del MERCOSUR y, en este caso, reconocida en su estatus de lengua oficial. Este cambio fue acompañado por la consideración de la situación sociolingüística del Paraguay, uno de los socios "menores", como parámetro para dicha decisión. Lo que se pone en escena es una tensión entre nación y región. Por primera vez se entiende la necesidad de articular esas dos instancias de una manera no instrumental. Hasta aquí parecía que el proyecto regional solo podía beneficiar a los países miembros ya que era la garantía de su inserción en el primer mundo, y esto en detrimento de los "particularismos", es decir, de los problemas nacionales no resueltos que, por "efecto derrame", como en la economía, se iban a resolver a partir de la inclusión de la región en "el mundo". El guaraní emerge como metáfora de la otra realidad, aquella que ocurre en el nivel de las naciones y de sus pueblos.

También la enseñanza de las lenguas oficiales ya establecidas como tales es objeto de reconsideración:

> Ofrecer por lo menos en un nivel del sistema educativo la enseñanza sistemática de un idioma oficial como lengua extranjera en un número determinado de centros educativos en todos los países.

La propuesta se circunscribe a una oferta de mínima ("por lo menos en un nivel del sistema educativo (...) en un número determinado de centros educativos"), pero la enseñanza se vuelve "sistemática" y la propuesta, concreta. Se define claramente que las lenguas oficiales serán "lenguas extranjeras" en los países alófonos. Se pidió también determinar un número de centros educativos en los que se impartiría la enseñanza de portugués y español. Como se puede apreciar, las recomendaciones van tomando una forma concreta y realista respecto de las realidades nacionales.

Otra meta interesante en cuanto a la enseñanza de lenguas y a los temas excluidos hasta esta reunión, o no tratados decisivamente, es la correspondiente a la educación intercultural bilingüe, es decir, a las "minorías lingüísticas":

> Desarrollar y consolidar programas de Educación Intercultural Bilingüe y otros esfuerzos de educación adecuados a las minorías lingüísticas.

Difícilmente se esté refiriendo el acta a otras "minorías" distintas de las poblaciones aborígenes de la región (comunidades de migrantes de Europa del Este o de Asia, por ejemplo). Pero es razonable que se comience con las deudas más antiguas, históricamente hablando.

Las demás metas implican el esperado avance en las gestiones del grupo:

Implementar acciones a partir de las informaciones obtenidas mediante el Banco de Datos MERCOLINGUA.

Tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales entre los países del MERCOSUR.

Con esas metas en vista, se propone modificar los programas, proyectos y actividades prioritarias. Se recuperan los temas tratados en las reuniones anteriores sin agregar mayores modificaciones, a excepción de las que contemplan la estandarización y la enseñanza del guaraní:

Creación de un Banco de Datos (MERCOLINGUA).

Creación o fortalecimiento de cursos de Formación de Profesores de las lenguas oficiales como lenguas extranjeras y como segundas lenguas.

Elaboración de un examen de competencia en español como lengua extranjera.

Elaboración de una propuesta de acuerdo que posibilite la movilidad de profesores e las lenguas oficiales del MERCOSUR.

Elaboración de programas de apoyo al proceso de estandarización de la lengua guaraní.

Instrumentación de programas de enseñanza de guaraní en la Región.

Respecto del Banco de Datos Mercolingua, cuya justificación consta en el Acta de la segunda reunión del GTPL y sus objetivos, acciones estratégicas y etapas de ejecución en el acta de la tercera, se decidió que cada país elaboraría y ejecutaría los proyectos de recopilación de datos "de acuerdo con sus necesidades y características propias". También se decidió que cada país tuviera un Coordinador del Banco de Datos que tendría como funciones "recibir, sistematizar y transmitir informaciones; resolver problemas referidos a la distribución de informaciones; y coordinar la estructura definitiva del Banco de Datos a partir de las primeras informaciones recibidas.". Los nombres sugeridos para tales funciones fueron Silvia González por Argentina, Gilvan Müller de Oliveira por Brasil, Nancy Benítez por Paraguay y Beatriz Gabbiani por Uruguay. También se proyectaba contar con un Centro de Gestión de Datos para recibir informaciones, sistematizarlas, y difundirlas.

En relación con el examen de competencia en ELE, además de reiterar la necesidad de elaborar en forma conjunta los exámenes regionales y de la participación de especialistas de todos los países, se pedía la discusión y definición en cuanto al motivo del examen, la población destinataria, la naturaleza de examen (concepción teórica), la definición de competencia (concepto de lengua y capacidades a ser evaluadas), el formato y la estructura del examen, el tipo de ejercicios, y la forma de certificación. Se preveía para las etapas posteriores la implementación del examen en todos los países, la acreditación de instituciones responsables de la aplicación, el entrenamiento de los examinadores, la aplicación del examen, el entrenamiento de los correctores, la corrección, el tratamiento estadístico, y la sistematización del proceso.

Se recomendó a los Ministerios de Educación la designación de dos o más personas

especialistas por país para conformar la comisión propuesta en la reunión anterior del GTPL (Porto Alegre), y considerar la posibilidad de contar con una consultoría internacional.

Se definió que las acciones de creación de cursos de ELE y PLE se enmarcarían en los ámbitos locales de cada país y se hicieron recomendaciones específicas[57] que focalizan nuevamente la necesidad de contar con la información para poder avanzar en la formación y movilidad de profesores de ELE y PLE.

Para el desarrollo del dispositivo de movilidad de profesores se recomendó tener en cuenta los siguientes criterios:

> - la movilidad se circunscribirá a la necesidad de formación de recursos humanos en áreas específicas de la formación docente en portugués y español como lenguas extranjeras;
> - en caso de convocatorias de profesores de español y portugués como lenguas extranjeras, estos llamados serán abiertos a los docentes de los países miembros sobre la base de criterios de selección preestablecidos y difundidos en la región *de acuerdo con las necesidades institucionales diagnosticadas y solicitadas formalmente*.

Estos criterios podrían ser calificados como "proteccionistas", en el sentido de que protegen los derechos laborales de los docentes nacionales por sobre los de los docentes extranjeros provenientes de países del MERCOSUR. En nuestro país, ese año 2000 ya presentaba los síntomas de la gravísima crisis política, institucional y económica que se desencadenaría a fines del año siguiente, con la consecutiva pérdida de empleos. Durante el trabajo de campo que realicé en el LV en 1999, pude constatar que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires no liquidaba los haberes correspondientes a los docentes extranjeros del Profesorado de Portugués, por lo que estos renunciaban a sus cargos[58]. Lo cierto es que los intereses nacionales pasaban a ser abiertamente privilegiados sobre los intereses regionales, o al menos empezaban a ser considerados como ineludibles en el diseño de las políticas de la región, en un momento en el que los vientos que habían impulsado al MERCOSUR comenzaban a soplar en contra.

La Decisión Nº 15 del CMC (20 de diciembre de 2001) aprobó la "Estructura Orgánica y Plan de Acción 2001-2005 del Sector Educativo del MERCOSUR, Bolivia y Chile (Estados asociados), recogiendo las Actas Nº 2/00 y Nº 1/01 de la RME.

---

[57] "(...) relevar los planes de estudio de formación docente en portugués y español como lenguas extranjeras en los seis países de la región" en vistas a posibilitar su movilidad; "analizar a partir de dichos planes, sus estructuras, enfoques, cajas y espacios curriculares, y los contenidos que caracterizan a estos últimos"; "solicitar asistencia técnica al grupo de trabajo de especialistas en evaluación y acreditación para el establecimiento de estándares/criterios entre los certificados/títulos docentes con especial atención al portugués y al español"; "solicitar asistencia técnica legal para el relevamiento y análisis de las normativas de cada país que rigen la formación docente en lenguas extranjeras en general y con especial énfasis en portugués y español"; y "promover la aprobación de normativa que posibilite la movilidad de docentes de español y portugués como lengua extranjera en los países de la región" (Acta RGTPL Nº 1/01).

[58] Personalmente fui testigo del caso de un profesor, que también se desempeñaba en esa fecha en la Fundación Centro de Estudios Brasileños enseñando Lengua Portuguesa.

En el contexto de relanzamiento del MERCOSUR, luego de una crisis económica que ponía en duda su continuidad, el SEM realizó un balance de su situación en el que identificó "avances significativos". En el área de la enseñanza de las lenguas oficiales, se subrayó la sensibilización para el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR y la "incorporación de proyectos y actividades relativos a la enseñanza de las Lenguas, de la Historia y de la Geografía del MERCOSUR que utilicen las nuevas tecnologías en la educación, reconociendo la importante dimensión política de estas áreas para la integración regional" (Dec. CMC Nº 15/01).

Se fijó como meta el tener consolidada la enseñanza sistemática del "idioma oficial extranjero" en todos los países y tener definido y en funcionamiento un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales (portugués/español) entre los países del MERCOSUR. Se ratificó que la cuestión de la enseñanza de las lenguas dependía de la Comisión Coordinadora Regional de Educación General Básica.

Como ya dijimos, en virtud de la nueva Estructura Orgánica del Sector Educativo, el GTPL se disolvió como tal y sus proyectos pasaron a depender de Grupos Gestores de Proyectos (GGP) en el marco de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica (CRC-EB). Así lo muestra el Acta N° 1 de la reunión del CCR que se desarrolló en Montevideo del 19 al 22 de septiembre de 2001. En ella se manifiesta la resolución de que la Base de Datos Mercolingua seguiría desarrollándose en el ámbito de esa Comisión y que Argentina y Brasil continuarían trabajando en la elaboración de un informe acerca de las dificultades detectadas para el ejercicio profesional de los profesores de ELE y PLE. En ese sentido, se decidió la conformación de "un grupo específico ad hoc, dependiente del CCR para trabajar en el reconocimiento académico de docentes de lengua con vistas a la movilidad". Advirtió, además, importantes restricciones para la incorporación de las lenguas oficiales en los currículos y se acordó continuar trabajos que permitieran el reconocimiento de estudios y el ejercicio de la docencia del portugués y del español.

Podemos inferir rápidamente que lo que se hizo en materia de enseñanza de lenguas es mucho menos de lo que se discutió, recomendó y hasta acordó. De esta primera década de funcionamiento del SEM queda como resultado, entonces, la incipiente instalación del portugués y del español como lenguas extranjeras en los sistemas educativos, la propuesta de una certificación de ELE propia para las variedades de la región y la necesidad de contar con más instancias y modalidades de formación de docentes de PLE y ELE o de capacitación para los docentes en ejercicio, junto con la de producir materiales didácticos propios.

Lo que no se puede negar es la influencia positiva que el MERCOSUR y su "política lingüística" ejerció sobre el Ministerio de Educación argentino, que se vio confrontado a su

política lingüística por *default*, a la liberación de la oferta de lenguas extranjeras al mercado y a la casi inexistencia de programas sistemáticos en EIB (v. Varela 2001a y b). La insistencia del GTPL en la necesidad de realizar estudios demolingüísticos o censos sociolingüísticos como etapa previa para la planificación lingüística coloca la cuestión de que la política lingüística no debe ser el corolario de un proyecto económico sino una decisión política tendiente a resolver los problemas de las comunidades lingüísticas que componen los colectivos sociales de los países.

Recapitulando, de la lectura de los documentos del MERCOSUR, especialmente de los emanados por el SEM, se infiere que al campo educativo le corresponde sostener esta "sociedad comercial" en las conciencias de los ciudadanos para su perduración y a la enseñanza de las "lenguas oficiales" le correspondería el "mejorar la comunicación entre los países que conforman el MERCOSUR" con vistas a la integración regional, que en este primer decenio todavía es vista como paso previo para la inserción en el mundo globalizado.

Las intervenciones del SEM han repercutido en los sistemas educativos nacionales, en especial en el área de la enseñanza de lenguas que, aún siendo las lenguas oficiales del MERCOSUR, a los fines prácticos continúan siendo consideradas "extranjeras" (el español en Brasil y el portugués en los países hispanohablantes), aunque se fue colocando como tema de debate el problema de las "variedades locales" y la necesidad de su protección a través de la difusión, la enseñanza y las certificaciones propias[59].

En lo que respecta a la política lingüística regional, se intervino en la definición del papel de las lenguas en un contexto general en el que estas entran en contacto en condiciones específicas y no extendidas (las reuniones de los diferentes órganos del Tratado), sobre su uso y sus funciones en el ámbito público (rotulación, etiquetación, traducción de documentos oficiales y del MERCOSUR); sobre su enseñanza y certificación como lenguas extranjeras en los sistemas educativos nacionales, pero nada se previó respecto de su uso en los medios masivos de comunicación y muy poco respecto de la defensa de las doscientas cuarenta y siete lenguas habladas en la región (si damos por "defendido" al guaraní). Además –por la ausencia de discusión y directivas al respecto– los problemas en materia de planificación lingüística que producen estas intervenciones quedaron a cargo de los Estados nacionales, que se enfrentaron a sus propios desafíos en el ámbito educativo y a las tensiones propias del enfrentamiento tácito entre dos proyectos de integración alternativos. Tomando solo el caso de la enseñanza de las lenguas oficiales, problemas como la elección de las variedades, los métodos y los materiales didácticos para la enseñanza se vuelven problemas educativos nacionales que, como veremos en las siguientes partes de esta tesis, se transforman en problemas institucionales y hasta de cada

[59] Para información y discusiones sobre el CELU, v. Acuña (2002 y 2005) y www.celu.edu.ar.

docente.

Recorriendo los criterios para una política lingüística que respete los derechos lingüísticos de todos, que desarrolla Hamel (1994: 210-24), las decisiones que se tomaron en el marco del MERCOSUR en el período analizado carecen de una formulación precisa; no incluyen aspectos de la comunicación y el discurso sino que focalizan las "lenguas" como compartimentos estancos; no se reconoce a las lenguas "no oficiales" ni se les asigna algún nivel de oficialidad para su defensa sino que se las relega a "patrimonio histórico y cultural" (es decir que no se respetan los derechos lingüísticos de sus hablantes). Sí se tomó un compromiso explícito para la enseñanza de las lenguas oficiales, pero la indefinición primera de los criterios según los cuales esa inclusión se realizaría las dejó en la práctica, al menos al portugués en Argentina, en el mismo estatus que tenían antes de la firma del tratado, es decir, como lenguas extranjeras, lo que las dejó libradas a un enfrentamiento desventajoso con la lengua extranjera más enseñada, el inglés. Respecto de las minorías lingüísticas, las discusiones sobre programas específicos muestran que el SEM dejó esa intervención a la gestión de EIB de los Estados nacionales, sin siquiera proponer acciones conjuntas o criterios generales. Tampoco hubo un establecimiento explícito de obligaciones de los Estados para adoptar medidas de promoción y protección de las lenguas subordinadas, ni medidas dirigidas a la población "mayoritaria" para la aceptación de los derechos lingüísticos de las minorías. En relación con la coordinación posible del derecho a la lengua propia de las minorías con otros derechos, como los educativos, de territorio y organización (en el caso de los pueblos originarios), de control de los medios masivos de comunicación o de acceso a recursos, nada se previó. De hecho, los destinatarios de las medidas adoptadas son los "pueblos de la región", que aparecen homogeneizados e, incluso, como bilingües español/portugués de hecho o pasibles de serlo, sean cuales fueren sus condiciones objetivas de vida y sus lenguas maternas o primeras, si atendemos a los artículos del Tratado de Asunción y al Protocolo de Ouro Preto que declaran la cooficialidad.

Tal vez el objetivo primigenio fuera que el español y el portugués funcionaran efectivamente como lenguas oficiales en una región bilingüe, pero ese proyecto de integración cultural y lingüística no puede cumplirse por decreto o como corolario de una política que persigue otros fines, sino que se debe comenzar por propiciar la creación de espacios enunciativos regionales, como quieren Guimarães (1999) y Hamel (2008). O tal vez nunca hubo un objetivo claro y las decisiones fueron tomándose a medida que se presentaban las necesidades. El derrotero del portugués y del español de lenguas oficiales a lenguas de trabajo y a lenguas extranjeras es muestra de ello.

En el futuro todavía es arduo el camino por recorrer, sobre todo si vamos en pos de una regionalización estratégica que sea instrumento del desarrollo nacional tanto como del regional. Como dice Roberto Bein, participante de la última reunión del GTPL:

> [L]as comisiones de expertos suelen proponer medidas que responden al espíritu de la integración regional, pero que luego fracasan en niveles superiores de los gobiernos de los distintos países (2000: 11).

La inexistencia de un bilingüismo masivo que diera sustento a la declaración de cooficialidad, que hubiera impulsado decididamente esta política lingüística, tuvo que ser resuelta en la práctica por el SEM. Lo cierto es que español y portugués fueron tratados como lenguas "extranjeras" y no como lenguas segundas. No obstante, como ya dijimos, la presencia del portugués en Buenos Aires se incrementó, aunque no en el sistema educativo de gestión oficial precisamente.

Capítulo 3: Las representaciones sociolingüísticas de las lenguas en la normativa del MERCOSUR

En este capítulo nos dedicaremos a analizar las representaciones de las lenguas que materializan los documentos del SEM. Como decíamos en la Introducción, Henri Boyer (1991) considera las representaciones sociolingüísticas como una subcategoría de las representaciones sociales. En su campo disciplinario original, la psicología social, las representaciones sociales son "una forma de saber práctico que liga a un sujeto con un objeto" o "una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, con un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común a un conjunto social" (Jodelet 1989, en Boyer 1991: 39, mi traducción). Pero esta perspectiva psicosocial no se detiene en las dinámicas conflictivas en las que funcionan las imágenes, actitudes y otras categorizaciones más o menos estereotipadas (op. cit.: 14). En un análisis que integra las representaciones con el fenómeno más abarcativo de las ideologías, estas imágenes son estudiadas como subsistemas, con un funcionamiento propio que las hace operar en otros campos y sistemas (Doise 1985 en Boyer, op. cit.). La sociolingüística, dice Boyer, es también una lingüística de los usos sociales de la/s lengua/s y de las representaciones de esas lenguas y de sus usos sociales, que marca conflictos y consensos y tiende a analizar las dinámicas lingüísticas y sociales. Efectivamente, según Bourdieu (1982), hay que inscribir en lo real su representación, es decir, la lucha de las representaciones, en el sentido de imágenes mentales pero también de manifestaciones sociales destinadas a manipular las imágenes mentales. Desde esta concepción, la lengua, el dialecto o el acento, en tanto realidades lingüísticas, "son objeto de representaciones mentales, es decir, de actos de percepción y de apreciación, de conocimiento y de reconocimiento, en las que los agentes invierten sus intereses y sus presupuestos" (1982: 135). Las representaciones participan de la violencia simbólica, ya que están en el corazón de una lucha ideológica entre los grupos y las clases sociales. A propósito de la identidad, cultural y lingüística, el sociólogo francés insiste sobre la lucha colectiva por la subversión de las relaciones de fuerza que tiene como objetivo invertir la tabla de valores que constituye a unos grupos y/o usos como estigmatizados. Por ejemplo, la sociolingüistas catalanes y occitanos, que analizaron las representaciones desde la perspectiva del conflicto en contextos de bilingüismo con diglosia, afirmaron que las representaciones dominantes de la situación sociolingüística (que son asimiladas a ideologías) tienen una función esencial: "ocultar el conflicto diglósico, la dominación de una lengua sobre la otra y el vínculo ineluctable con una relación de fuerzas desequilibrada: la alienación y, después de un período más o menos largo de minorización y de aculturación, la asimilación y la sustitución" (Boyer, 1991:

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

45, mi traducción).

También dijimos en la Introducción que las representaciones sociolingüísticas están evidentemente investidas por el proceso de dominación y su disimulación, y que las actitudes que engendran y/o se nutren de esta ideología lingüística son convergentes: culpabilización e idealización, denigración y fetichización, estigmatización y mitificación. Las imágenes construidas adquieren su sentido de las formaciones ideológicas en que participan y se muestran en las prácticas institucionales –políticas, educativas, mediáticas– y en gestos, decisiones, opiniones de particulares. Las representaciones del lenguaje construyen un universo propio y estable sostenido por valores legitimantes: lo nacional, lo correcto, lo educativo, lo integrador, etc. (v. Arnoux y Bein 1999: 9).

Que estas representaciones sean sostenidas por instituciones como las políticas y las educativas es importante no solo porque en ellas las ideas dominantes son expresión de políticas de Estado sino porque llevan a que el lenguaje sea percibido como un espacio más o menos homogéneo en los momentos en los que no se pone en tela de juicio la "cuestión de la lengua". Es en los casos en los que se presenta como necesario definir una política de la lengua, en consonancia con nuevos requerimientos sociales, cuando las representaciones exhiben con mayor nitidez su funcionamiento ideológico, de ocultamiento y de revelación al mismo tiempo de la problemática social y de las posiciones sociales y políticas que se confrontan en ese espacio. En estos contextos se vuelve particularmente importante analizar los textos que fundan una tradición, los textos fundacionales que se inscriben en los discursos constituyentes (Maingueneau y Cossutta 1995), en nuestro caso, en el universo jurídico.

Es interesante en este punto dejar en claro que las representaciones son relativamente autónomas respecto de las posiciones sociales desde las que se enuncian: como en otras áreas, no se puede establecer una relación directa entre posición político-social y posición ante el lenguaje (Arnoux y Bein 1999; Contursi y Ferro 1999). Las representaciones operan sobre el imaginario social generando ideas sobre el lenguaje que guían las prácticas comunicativas y educativas, y también las políticas, que a su vez influyen sobre las representaciones (sociolingüísticas) y las identidades sociales construidas en la vida cotidiana.

Volviendo a nuestro objeto de estudio, es preciso señalar que las representaciones que trataremos en este apartado son las dominantes en el proyecto de integración, aunque no se puede decir que sean las dominantes en el mercado lingüístico global respecto del portugués y del español y menos aún en las sociedades involucradas, aunque se articulan con ellas. Haremos una relación con ese mercado al analizar la significatividad de declarar oficiales al portugués y al español –en un acto "global" de defensa de las lenguas–, lo que nos permitirá además dar cuenta "en negativo" de cuál es la posición social y la

representación dominante de dichas lenguas en el mundo.

Analizaremos, entonces, los valores y las funciones asociados a las lenguas, en los considerandos y fundamentaciones de los documentos del SEM y de las reuniones de los Ministros de Cultura, ya que también discurren sobre las lenguas.

Antes de proceder al análisis del corpus, creemos interesante incorporar una clasificación de representaciones de las lenguas que resulta operativa para organizar el análisis. Se trata de la propuesta de Gobard (1972), interpretada como modelo tetralingüístico por Deleuze y Guattari (1977) que Maite Celada (2002) utiliza como marco para analizar las representaciones del español en los aprendices brasileños en Brasil[60].

Celada considera que en una formación social las lenguas extranjeras aparecen vinculadas a filiaciones de memoria y se organizan en un entramado de relaciones entre sí y con relación a la lengua materna. De esta manera, en el imaginario social cierta lengua se asocia a la ilusión de que aquel que consigue dominarla tendrá el acceso garantizado al éxito profesional (utilidad de las lenguas) mientras que otra lo convertirá en una persona culta y refinada (el prestigio social que hablar una lengua significa para el hablante). El modelo tetralingüístico permite identificar las "funciones del lenguaje que pueden manifestarse para un mismo grupo a través de lenguas diferentes" (Deleuze y Guattari, 1977: 36, cit. en Celada 2002: 24), es decir, su valor simbólico en el imaginario.

La primera lengua imaginaria en el modelo tetralingüístico es la **vernácula**, materna o territorial, que es de comunidad rural o de origen rural y que ocupa la categoría espacio-sincrónica del "aquí" (la aldea, el pueblo) y está ligada a la figura del maestro y a la afectividad. La segunda es la **vehicular**, urbana, estatal o mundial –está en todas partes– y que se trata de una lengua de sociedad, de intercambio comercial, de transmisión burocrática, por eso remite fundamentalmente al espacio de las ciudades y tiene que ver con la "acción". Su figura representativa es la del profesor y su función asociada es la de ser lengua oficial, ya que es una lengua objetiva, neutra, que les pertenece a todos. La tercera es la lengua **referente**, lengua del sentido y de la cultura, de la inteligencia. Se localiza "allá", se relaciona con el espacio del cosmos y se vincula a la figura del académico. Su función es la de lengua nacional. La lengua que completa el modelo es la **mítica**, que representa el horizonte de las culturas y es lengua de reterritorialización religiosa o espiritual, por lo que se sitúa en el territorio imaginario del "más allá", en el cielo, y la figura con la que se asocia es la del poeta. Se trata de una lengua considerada como sagrada.

Celada completa el cuadro con la reflexión acerca de que en ese juego jerárquico de lugares cada una de estas lenguas representa un saber que le es supuesto, prestado o

[60] También Diniz 2007 utiliza este marco conceptual para analizar las representaciones del portugués en los libros de texto dedicados a su enseñanza como lengua extranjera y en el certificado CELPE-Bras.

atribuido simbólicamente por un sujeto social: "[d]e esa forma, las diversas lenguas se sitúan cada una en relación con las otras y todas ellas se organizan en relación con la vernácula, prometiendo algo que esta o alguna de aquellas no ofrece aisladamente" (op. cit.: 28, mi traducción). La figura del políglota condensa, para Celada, la ilusión o la voluntad de la totalización de la expresión, puesto que lo que puede ser dicho en una de estas lenguas no puede ser dicho en otra. Según la autora, encontramos una manifestación de tal búsqueda de plenitud en las concepciones y políticas plurilingües (incluido el bilingüismo) de enseñanza de lenguas extranjeras.

Reinterpretaremos este cuadro a partir de un análisis discursivo de los documentos, daremos cuenta del lugar imaginario y del valor simbólico que el español y el portugués (y las demás lenguas consideradas en la normativa) tienen en los documentos del SEM y que fundamentan y legitiman la política lingüística ya descripta. Pero para lograrlo, debemos realizar el análisis tomando en consideración otros objetos discursivos que se entrelazan con las lenguas y les dan su lugar y valor simbólico relativos: "educación", "integración" y "región". Tratando de no desviar el foco de esta tesis, daremos cuenta brevemente de las articulaciones discursivas entre estos objetos y las lenguas.

Para el análisis de las representaciones de las lenguas nos basamos en la propuesta de Arnoux quien recomienda considerar "los lugares de la cadena en los que la representación tiende a estabilizarse, las secuencias en las que los objetos aparecen, sus sustitutos, los atributos que remiten a ellos, los predicados con los que se los asocia, las partes que se le reconocen, los otros objetos discursivos con los que se los opone o enlaza, las voces que los cobijan y los recorridos que los privilegian" (2006: 63); estudiando concretamente la cadena de equivalencias entre expresiones nominales que van construyendo el sentido de los objetos discursivos; las oposiciones; los predicados; los papeles argumentales; los fenómenos de encastre sintáctico (nominalizaciones, pasivaciones, focalizaciones, etc.) y los implícitos, especialmente las presuposiciones semánticas.

3.1. Lengua vehicular: la educación y las lenguas como instrumentos de integración regional

Como decíamos en la Introducción, en los considerandos del Tratado de Asunción (1991) la integración regional aparece como equivalente de la "ampliación de las actuales dimensiones de [los] mercados nacionales", lo que implica una reducción de la integración que permite ubicarla simbólicamente como "condición fundamental para acelerar [los] procesos de desarrollo económico con justicia social". Este principal objetivo económico se persigue a través del "eficaz aprovechamiento de los recursos disponibles", entre los que

podemos situar las lenguas que serán declaradas oficiales.

La integración, en su versión neoliberal, tiene como meta principal en el Tratado "lograr una adecuada inserción internacional para sus países", lo que no impide recuperar otros objetivos políticos históricos, ya que "el presente Tratado debe ser considerado como un nuevo avance en el esfuerzo tendiente al desarrollo en forma progresiva de la integración de América Latina". Así,

> CONVENCIDOS de la necesidad de promover el desarrollo científico y tecnológico de los Estados Partes y de *modernizar sus economías* para ampliar la oferta y la calidad de los bienes y servicios disponibles a fin de *mejorar las condiciones de vida de sus habitantes*;
> REAFIRMANDO su voluntad política de dejar establecidas las bases para *una unión cada vez más estrecha entre sus pueblos, con la finalidad de alcanzar los objetivos arriba mencionados*, (...).

En este texto fundador del MERCOSUR, la mejora de la calidad de vida de los habitantes se circunscribe a la promoción del desarrollo científico y tecnológico y a la "modernización de las economías" (eufemismo para la desregulación y para la retirada del Estado de sus funciones), entendida como la ampliación de la oferta y la calidad de los bienes y servicios disponibles, lo que se conseguiría a partir del esquema de integración abierta que ya hemos descripto. Entonces, es la modernización de las economías, expresada en una mayor y mejor "inserción internacional", la que motiva la integración de los países del MERCOSUR.

Por su parte, las lenguas servirán a estos propósitos, por lo que son entendidas como **instrumentos de comunicación** y como equivalentes entre sí, debido a su "proximidad", lingüística y territorial.

> Los idiomas oficiales del MERCOSUR serán el español y el portugués y la versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión. (Art. 17).

Así como las fronteras territoriales se eliminan junto con las trabas aduaneras, las fronteras entre las lenguas se eliminan al ser declaradas cooficiales en el territorio de la región constituida. En el nuevo mercado lingüístico así fundado, el español y el portugués son puestos en el mismo nivel, tienen el mismo valor. La equivalencia entre las lenguas oficiales se extiende en la presuposición de transparencia mutua entre portugués y español, presente en la ausencia de la necesidad de traducción de los documentos oficiales hasta 1998, como vimos en el apartado correspondiente.

Ya dijimos que la gestión de las lenguas oficiales quedó a cargo del SEM. Cuando el Consejo Mercado Común creó la Reunión de Ministros de Educación, órgano máximo del sector, lo hizo considerando que

(...) la formación integral de los *recursos humanos* mediante *la elevación de los niveles de educación* es factor esencial para *fortalecer el proceso de integración* y alcanzar *la prosperidad, el progreso y el bienestar con justicia social* de los habitantes de la subregión, (...) (Dec. Nº 7/91).

No nos detendremos en la redefinición neoliberal de la "justicia social". Baste decir solamente que aparece como corolario de la formación de "recursos humanos", es decir, dentro del esquema general de la rentabilidad y la eficiencia que caracterizan este período histórico. Sí nos detendremos en la concepción de educación que subyace en este considerando, pues las lenguas son uno de sus objetos, y en su relación con el proceso de integración: la educación es la encargada de "fortalecer" la integración a partir de la formación de "recursos humanos". La educación es concebida como un conjunto de "niveles" que deben ser elevados para "fortalecer el proceso".

Así, la educación es "factor esencial" para la "prosperidad", el "progreso" y el "bienestar" de "los habitantes de la subregión". Pero la educación es aquí agente de progreso en un sentido restringido, ya que está subordinada a su función de "factor esencial" de un proceso de integración que se presenta como meramente económico.

En este texto fundador del SEM, la integración es concebida, de este modo, como una especie de entidad supranacional que está en un nivel distinto del de los "habitantes" y que necesariamente derramará, a través de la educación, sus bondades a los pueblos de los países que se integran. Le toca a la educación el papel de ser mediadora entre integración e integrados, poniendo a estos últimos a la altura de las circunstancias "elevando" sus niveles educativos.

En su primera reunión los Ministros de Educación firmaron el Protocolo de Intenciones (1991), en cuyos considerandos podemos leer lo siguiente:

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;

Que *estos pueblos se han comprometido* ante la historia a *emprender un camino conjunto, que los conduzca hacia la prosperidad, el progreso y el bienestar con justicia social;*

Que el factor humano y la calidad de los habitantes de la Región constituirán una sólida garantía de éxito en el proceso de la integración;

Que el mejoramiento de los factores de producción, *requiere necesariamente la elevación de los niveles de educación y de formación integral de las personas*;

Que para favorecer la ampliación de las actuales dimensiones de sus mercados nacionales, la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos, es fundamental *reconocer a la educación como un elemento dinamizador, que permitirá acelerar los procesos de desarrollo económico con justicia social y consolidar el camino de integración*;

Que *de la Educación depende* en gran medida la capacidad de los pueblos latinoamericanos de *reencontrarse en los valores comunes y en la afirmación de identidad* ante los desafíos del mundo contemporáneo;

Que la *Educación, como generadora y transmisora de valores, conocimientos científicos y tecnológicos, además de su finalidad formativa y productiva, debe constituirse en un medio eficaz de modernización para los Estados Partes*.

Retomando el mandato del CMC, la educación asume su "papel fundamental", en el mismo sentido en el que veníamos analizándolo: es la que consolida y proyecta la integración. La consolida sumándole dimensiones, haciéndola crecer, y la proyecta hacia los pueblos que se supone todavía no integrados y que deben modernizarse.

Se afirma el "común origen cultural de los pueblos latinoamericanos", pero "depende" de la educación el reencontrarse con esos valores identitarios. También se afirma que los pueblos se han comprometido con la integración, que supondrá "la prosperidad, el progreso y el bienestar con justicia social" para ellos. Es interesante este desplazamiento desde los gobiernos hacia los pueblos. Se trata de una justificación que legitima el proyecto integracionista, que le da espesura histórica ("se han comprometido ante la historia"), pero que, en el enunciado siguiente, vuelve a la idea de que "el factor humano y la calidad de los habitantes de la Región" serán la "sólida garantía de éxito", conjugando el economicismo propio de esta etapa del MERCOSUR con una visión más "social". La contradicción resultante se resuelve gracias a la educación, pues esta redunda en la "calidad de los habitantes" de la región, "garantía de éxito" para el proceso de integración regional.

Así, la educación es necesaria para el "mejoramiento de los factores de producción", en tanto sea "elevada" e "integral". Es, en síntesis, "un elemento dinamizador" de la integración y, por ende, del desarrollo económico.

Pero eso solo puede suceder si los pueblos logran "reencontrarse en los valores comunes y en la afirmación de identidad", es decir, si logran poner su comunión por sobre las diferencias y distinguirse del resto del mundo: aglutinarse para diferenciarse frente a un otro que es su competidor económico. Para ello la educación también debe cambiar su papel tradicional: "además de su finalidad formativa y productiva, debe constituirse en un medio eficaz de modernización para los Estados Partes". Esa "modernización" significa aquí elevar la calidad de la educación de los habitantes de la región haciéndola productiva, económicamente hablando.

En cuanto a las lenguas, los Ministros declaran

> 4. El interés de *difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR - español y portugués- a través de los Sistemas Educativos; formales, no formales e informales*;
> (...)
> 6. La necesidad de *garantizar un nivel adecuado de escolarización que asegure una educación básica para todos, respetando las características culturales y lingüísticas de los Estados Partes*;
> 7. La necesidad de propender a una *mayor interacción en la relación educación-trabajo-empleo, con el fin de mejorar la calidad de vida*.

El aprendizaje de los idiomas oficiales se vuelve instrumento de la nueva función que tiene la educación en el contexto del MERCOSUR. La "modernización" económico-

educativa necesita de una población (restringida a los "recursos humanos" necesarios) que pueda comunicarse en ambas lenguas. Por eso se las impulsa en todas las modalidades que la educación permite: formal, no formal e informal y en un nivel "que asegure una educación básica para todos". Este último enunciado es producto de una **voluntad homogeneizadora** que, como analizamos en el documento anterior, implica la elevación de los niveles de educación" de los habitantes de la región.

De hecho, la aclaración sobre el respeto a las "características culturales y lingüísticas de los Estados Partes" no solo debe ser leída en el contexto de la posible tensión entre proyectos nacionales e integración regional, sino también como respuesta anticipada a esa voluntad homogeneizadora, que caracteriza el papel de la educación en el proyecto de integración. El punto 7 del Protocolo de Intenciones define ese nuevo papel como una "necesidad": "propender a una mayor interacción en la relación educación-trabajo-empleo, con el fin de mejorar la calidad de vida". Se trata, entonces, de una educación "productiva", "rentable", "eficiente", en sintonía con el modelo económico hegemónico globalmente. En este marco, las lenguas serán un instrumento "oficial", es decir, político, para lograr esos objetivos. Así, su valor imaginario se aproxima al de la **lengua vehicular** del modelo tetralingüístico, pero con una referencia regional antes que nacional, por lo que preferimos llamarlas **lenguas de integración regional**.

La interpretación anterior se corrobora en los considerandos de la Decisión que aprueba el Plan Trienal para el Sector Educación en el Contexto del MERCOSUR (1992):

> Que la *formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración así como la capacitación de recursos humanos y la compatibilización y armonización de los sistemas educativos de los Estados Partes constituyen pilares fundamentales* para la conformación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR); (...) (Dec. CMC Nº 7/92).

Tres "pilares fundamentales" son los que debe erigir la educación: "la formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración" (que permite la lectura del implícito de que esa conciencia favorable no existía en ese momento, que es única, y que se opone a otro tipo de conciencia que sí estaría formulada: la conciencia de los gobiernos que han fundado el MERCOSUR), la "capacitación de recursos humanos" y la "compatibilización y armonización" de los sistemas educativos nacionales. Como decíamos, educativamente estas tres acciones implican una suerte de homogeneización de la formación escolar y académica en la región, pero sobre todo de la conciencia ciudadana, que reemplaza aquí otros tipos de conciencia. Estamos ante la función más discutida de la educación como instrumento del Estado, ya sea como institución de la sociedad civil encargada de generar sentido común y consenso, en términos gramscianos (Gramsci 1949), o como aparato productor de subjetividades, en la concepción althusseriana (Althusser 1969). La educación, considerada por el SEM en su función política, resulta útil

para la consecución de los objetivos de la "integración", más que útil, resulta el origen de los "pilares fundamentales" de la integración y, por lo tanto, del desarrollo económico.

En la misma línea, pero con un sutil distanciamiento respecto de la Decisión Nº 7/92 del CMC, los Ministros de Educación consideran

> Que *la educación debe acompañar los procesos de integración regional*, para afrontar, como *bloque geo-cultural*, los *desafíos* planteados por la transformación productiva, los avances científicos - tecnológicos y la consolidación de la democracia. (Acta RME Nº 1/92).

Los titulares de las carteras educativas vuelven sobre su campo específico distanciándose de la política: la educación "acompaña" pero no constituye "los procesos de integración regional". Los "desafíos" ahora se le plantean a la integración misma, en tanto bloque "geo-cultural". La educación acompaña a la integración y permite construir ese bloque. El Plan Trienal para el Sector Educación en el Contexto del MERCOSUR explicita este posicionamiento, que sigue en rasgos generales la propuesta homogeneizadora del órgano máximo del MERCOSUR:

> 2. MARCO INSTITUCIONAL
>
> Existe consenso en reconocer que *la educación jugará un papel central en las estrategias de desarrollo de los países latinoamericanos*, para afrontar los desafíos planteados por el avance de la revolución científico-tecnológica, la transformación productiva, la democratización y los procesos de integración continental.
>
> *Para acompañar este proceso el sector educación ha avanzado*, desde la firma misma del Tratado de Asunción, identificando las áreas prioritarias y mecanismos de cooperación, hasta llegar a la formalización de un Protocolo de Intenciones firmado por los Ministros de Educación el 13 de diciembre de 1991. (...)
>
> 4.1. *Formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración.*
>
> Los países del Cono Sur *expresan en su propia forma de ser cultural, los nexos necesarios y suficientes para ser un conjunto de pueblos que tienen una trayectoria histórica compartida y que pueden tener un destino común.* En estas condiciones y con estas características, se señala que *estos países constituyen una comunidad "natural"*, lo cual se singulariza frente a otros bloques que se constituyen a partir de razones económicas, comerciales, estratégicas o geográficas.
>
> Estas características comunes no nos deben hacer perder de vista que los países que integran el MERCOSUR *tienen sus peculiaridades*, de las que se deducen situaciones y problemas diversos y por lo tanto, soluciones también diversas.
>
> De todas formas, es evidente que *por encima de estas diversidades, del sentido nacional de cada cultura, y de la conciencia de la propia originalidad, existen problemas comunes que se inscriben en una trayectoria histórica y que dan a ese conjunto de naciones la singularidad de una comunidad de pueblos*. Y esta comunidad de pueblos, debe recrear sus potencialidades para *alcanzar un peso significativo en el ámbito internacional*, principalmente en el marco del nuevo mapa geopolítico que se está dibujando.

La síntesis entre "comunidad de pueblos" ("con trayectoria histórica compartida" y un "posible futuro común") y "peculiaridades"/"diversidades"/"originalidades" de cada país es

posible gracias a los "problemas compartidos", la "singularidad" cultural común de los pueblos de la región, la que los constituye en una "comunidad «natural»". Esta sutura identitaria es el núcleo duro de la "conciencia ciudadana favorable al proceso de integración": los pueblos deben unirse modernizándose (educativa e identitariamente) para "alcanzar un peso significativo en el ámbito internacional", aprovechando lo que tienen históricamente en común y sus potencialidades. Entre estas últimas se encuentran los recursos humanos, que deben ser formados adecuadamente, como vemos en el próximo fragmento del Plan Trienal de 1992:

> 4.2. *Formación de recursos humanos para contribuir al desarrollo económico.*
>
> El *incremento de los niveles educativos y formativos de la población económicamente activa constituye una de las bases esenciales del incremento en los niveles de productividad de las economías,* del mejoramiento de la calidad de los bienes y servicios producidos, y por tanto, de una posición más competitiva y ventajosa en los mercados mundiales.
>
> *El nuevo paradigma productivo requiere en forma creciente recursos humanos con una sólida formación general, que permita pensar y ejecutar al mismo tiempo.* En este marco, *la educación básica de todos los ciudadanos se torna una condición decisiva para el crecimiento y la competitividad de las naciones.*
>
> Asimismo, el fortalecimiento de las políticas y de los programas regionales de formación profesional habrá de convertirse en *uno de los ejes fundamentales de apoyo a los objetivos básicos del Tratado:* favorecer la libre circulación de bienes, servicios, capitales y personas.
>
> *El proceso de integración del MERCOSUR reclama un urgente mejoramiento de la formación científica y tecnológica y una actualización de las calificaciones ocupacionales de la fuerza laboral*, así como el desarrollo de programas de educación ambiental, para la salud y especial.
>
> Hacia el futuro, los países signatarios del MERCOSUR se verán obligados, en este contexto, a *tomar decisiones políticas sobre lo que se deberá aprender y lo que se deberá realizar para poder buscar una inserción más autónoma en el contexto internacional. Es urgente enfrentar el desafío de la inteligencia y del pensar* en el MERCOSUR. Existe un consenso en torno a que todo escenario de futuro exigirá la *construcción de un nuevo pensamiento*, de nuevas ideas, técnicas, herramientas y modelos.
>
> Así, *la educación podrá constituirse en el gran espacio solidario que tienen los países de la subregión para participar activamente en la creación de un pensamiento social, científico, técnico y político de apoyo al surgimiento de nuevas sociedades en el futuro.* (...)

La formación de recursos humanos debe contribuir al desarrollo económico, lo que significa que antes no lo hacía. La solución propuesta se expresa en un razonamiento implícito: a mayor nivel educativo y formativo, mayor nivel de productividad, que implica, a su vez, una mejor inserción en la economía globalizada, como se puede interpretar en el primer párrafo. La justificación de este razonamiento neoliberal es intrincada y trae nuevos elementos que actualizan ciertos lugares comunes de la matriz discursiva neoliberal que analizamos en el Capítulo 1 y otros que la complementan: "una sólida formación general, que permita pensar y ejecutar al mismo tiempo"; "buscar una inserción más autónoma en el

contexto internacional"; "enfrentar el desafío de la inteligencia y del pensar"; "todo escenario de futuro exigirá la construcción de un nuevo pensamiento"; "la educación podrá constituirse en el gran espacio solidario"; "la creación de un pensamiento social"; "apoyo al surgimiento de nuevas sociedades en el futuro". En definitiva, todos elementos que revelan, leídos a contrapelo, una voluntad homogeneizadora que se materializa a través de la educación como factor aglutinante y transformador de las conciencias.

Español y portugués, como ya dijimos, serán los instrumentos de esta comunión "natural" de los pueblos del MERCOSUR, ya que la diferencia lingüística es tal vez la más notable entre las "particularidades" que separan a los habitantes. El Plan dedica un subprograma a su aprendizaje:

> Subprograma 1.2.: *APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS OFICIALES DEL MERCOSUR (español y portugués).*
>
> Objetivo:
>
> Implementar la enseñanza del español y del portugués en instituciones de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, *para mejorar la comunicación* entre los países que conforman el MERCOSUR.
>
> Líneas de trabajo:
>
> a. *Introducir en el currículum de los diferentes niveles educativos, la enseñanza del español y del portugués.*
> b. *Proponer alternativas metodológicas para la enseñanza del español y del portugués.*
> c. Desarrollar *programas para la formación y capacitación de docentes que faciliten la enseñanza-aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR.*

Queda claro que el objetivo es "mejorar la comunicación" y por ello se propone introducir las lenguas en los currículos de los diferentes niveles educativos, proponer alternativas metodológicas (la educación a distancia, por ejemplo, o los cursos televisivos) y facilitar su enseñanza-aprendizaje formando y capacitando docentes. Es un objetivo urgente, por lo que se lo persigue a través de todas las posibilidades. Como dicen Zoppi-Fontana y Diniz (2008), el MERCOSUR significó para los Estados nacionales la aparición o desarrollo de un dispositivo de gramatización (Auroux 1992) en términos de un saber metalingüístico materialmente ligado a la producción de efectos en los imaginarios que actúan a través de las políticas lingüísticas estatales. Aquí vemos cómo se inicia ese dispositivo que significó, al menos en Brasil, como analizan los autores, un espacio de enunciación diferente para los hablantes de portugués en relación con su propia lengua. Este proceso de gramatización legitimó, en los medios académico y científico, una práctica profesional ya existente (la enseñanza del portugués y del español como lenguas primeras, segundas y extranjeras), mostrando sus carencias y dificultades, como vimos en el apartado

anterior. La declaración de cooficialidad y la voluntad de incluir las lenguas oficiales en los currículos de los cuatro países fueron llevando a la necesidad de desarrollar dispositivos didácticos para la enseñanza de las lenguas como lenguas extranjeras[61], dispositivo que incluye la producción de instrumentos lingüísticos. Se trata de la producción de un saber sobre las lenguas nacionales pasible de ser exportado que fue rápidamente aprovechado por el Brasil (Zoppi Fontana y Diniz: *passim*) pero que en Argentina tuvo que esperar más de trece años desde la firma del Tratado de Asunción[62].

Por último, para completar el análisis de esta representación instrumental de las lenguas, atenderemos a la forma de nombrarlas en este documento. Portugués "a secas", como dicen los autores, muestra el silenciamiento de la principal cuestión sobre el portugués de Brasil, su tensión constitutiva con el portugués europeo (Zoppi Fontana y Diniz 2008 y Diniz, 2008). En el caso de "español" ese silenciamiento es igualmente grave pues retoma una denominación que claramente obtura toda posibilidad de pensar la lengua como diferenciada de la lengua de la antigua metrópoli colonial, lo que no ocurre con "castellano". Tal vez con el fin de instituir estas lenguas nacionales en lenguas oficiales de la región para su inserción internacional, estos nombres resultaran menos conflictivos o más "internacionales", pues ocultan el localismo de las lenguas, incluso su fragmentación hacia dentro de los propios países, además de que permiten retomar las políticas de expansión de las lenguas en el continente americano. Brasil se reafirma como cabeza del área lusófona, mientras que Argentina y los demás países castellanohablantes comienzan tímidamente a disputar con España el liderazgo del área hispanófona en América del Sur.

Hacia dentro de la región, ante la imposibilidad de nombrar una única lengua oficial, ideal de toda formulación homogeneizadora, se optó por tomar las dos lenguas con funciones oficiales, mayoritarias y estandarizadas, e igualarlas en sus nuevas funciones, que incluyen la comunicación regional y la comunicación global. De este modo, las lenguas oficiales se construyen como **lenguas de integración regional**. Esto fue posible, sin duda, por las políticas expansionistas de las lenguas española y portuguesa que ya estaban en marcha en la década del 90, a las que ya nos hemos referido, con España (y no los países latinoamericanos) y Brasil como cabezas de áreas lingüísticas y centros irradiadores de sus respectivas políticas panhispánica y lusófona (v. Arnoux 2007b y en prensa a y b).

---

[61] Nos ocuparemos de las representaciones contenidas en los proyectos relacionados con el dispositivo didáctico en 3.3.

[62] Me refiero a la producción y aplicación del CELU, por ejemplo. Una iniciativa particular por su anticipo respecto de la política lingüística del MERCOSUR y por su diferencia respecto de las demás instituciones educativas es la Maestría en Ciencias del Lenguaje del ISP Joaquín V. González, que dispuso tempranamente, desde 1988, la enseñanza obligatoria de dos cursos de portugués, pero que tuvo que superar numerosos inconvenientes. Desde el comienzo de su implementación, esa Maestría tendió a promover como una de sus salidas laborales la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera. Para más detalles, v. Arnoux (2007a).

Las actas posteriores de las Reuniones de los Ministros de Educación van trazando la forma final que adquirirán la educación y las lenguas en el proceso de integración. La educación sigue teniendo un "papel estratégico" y su participación en el proceso de integración debe incrementarse a través de los sistemas educativos nacionales y de la "sociedad civil", especialmente a través de la enseñanza de los idiomas oficiales.

3.1.2. Lenguas, educación y cultura hacia una integración regional estratégica

En la segunda mitad de la década analizada, además de instrumentos de comunicación regional y de bienes exportables, las lenguas oficiales comienzan a ser objeto de planificación educativa a través de planes y proyectos de enseñanza, capacitación y formación de docentes, pero siempre manteniendo el mismo fin: fortalecer la integración regional.

En concordancia con esta representación, y con el sentido que integración, educación y lengua van adquiriendo en los documentos, los protocolos de "integración educativa" aprobados en los años siguientes siguen considerando la educación como "actor fundamental en el escenario de los procesos de integración regional" que debe "dar respuesta a los desafíos" de la integración regional, en tanto "proceso de integración armónico y dinámico". Esta tarea la realizarán "[i]nspirados en la voluntad de consolidar los factores comunes de la identidad, la historia y el patrimonio cultural de los pueblos"[63]. La educación cumple en estos protocolos un "papel fundamental para que la integración regional se consolide", papel que puede ser también "central", en tanto "medio eficaz de modernización de los Estados Partes"[64]; también en el nivel de la educación superior, ya que esta promueve "el desarrollo armónico y dinámico de la Región en los campos científico y tecnológico, como respuesta a los desafíos impuestos por la nueva realidad económica y social del continente"[65]. Según los protocolos, para que la educación cumpla con este papel fundamental es necesario "establecer instrumentos jurídicos que orienten la definición de políticas y estrategias comunes para el desarrollo de la educación regional"[66]. En la cita

---

[63] Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio no Técnico (Dec. CMC Nº 4/94).

[64] Protocolo de Integración Educativa sobre Reconocimiento de Títulos Universitarios para la Prosecución de Estudios de Post-Grado en las Universidades del MERCOSUR (Dec. CMC Nº 4/95, derogada por Dec. CMC Nº 8/96); Protocolo de Integración Educativa y Reválida de Diplomas, Certificados, Títulos y Reconocimiento de Estudios de Nivel Medio Técnico (Dec. CMC Nº 7/95); Protocolo de Integración Educativa para la Prosecución de los Estudios de Post-Grado en las Universidades de los Países Miembros del MERCOSUR (Dec. CMC Nº 8/96).

[65] Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a nivel de Post-Grado entre los Países Miembros del MERCOSUR (Dec. CMC Nº 9/96).

[66] Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Estados Partes del MERCOSUR (Dec. CMC Nº 3/97) y su Anexo (Dec. CMC Nº 26/97), ambos sustituidos por el Acuerdo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el

anterior puede advertirse que la educación pasa a ser "regional", es decir, es redefinida en función de nuevos objetivos que tienen a la región como centro impulsor, no ya a los Estados nacionales, y que requiere políticas y estrategias comunes, no solo la "armonización" de los sistemas educativos particulares.

El Acta Nº 9/96, en la que los Ministros acuerdan suscribir el documento "MERCOSUR 2000 - Metas y Desafíos para el Sector Educativo", despliega el componente descriptivo-didáctico (Verón 1987) propio del discurso político, ya que no solo se describe una situación (v. primer y tercer párrafos) sino que se enuncian principios generales en los que la integración regional se entreteje con la educación:

> El nuevo ordenamiento internacional, las radicales innovaciones tecnológicas y la reestructuración de los sistemas productivos están asociados a la *transformación y reelaboración de paradigmas culturales que afectan de modo directo al sistema educacional, multiplicando las demandas sobre el mismo.*
> (...)
> Estamos convencidos de que *el MERCOSUR favorece la construcción de una América Latina en la cual la diversidad cultural, física y geográfica se conforma en una base para el proceso permanente de diálogo e intercambios recíprocos*, favoreciendo a todos *sin suprimir las particularidades de cada país*. Estamos convencidos, también, que los avances en el sentido de cooperación en el área educativa son esenciales en este *proceso de integración diversificada*.
> (...)
> El logro de estos objetivos, que se distinguen de la *superación de muchos obstáculos nacidos de las particularidades nacionales* permiten considerar que un primer momento del proceso de integración regional ha concluido.

La integración, considerada concluida, recibe una nueva calificación. Ahora es "diversificada" en atención a las características de la región, esa América Latina cuya diversidad es "base para el proceso permanente de diálogo e intercambios recíprocos", proceso en el que todos se benefician y en el que las "particularidades de cada país" no son suprimidas, aunque hagan nacer "obstáculos" para la integración regional. Continúa el texto desplegando el componente prescriptivo o interpelativo, en el que la modalidad deóntica del enunciado es predominante.

> Estas políticas deben estar dirigidas al mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos, lo que constituye una demanda impostergable en la medida que *las nuevas características de la sociedad global acentúan el papel central que le cabe a la educación en todo proceso de desarrollo.*
> El mejoramiento de la calidad *debe*, asimismo, *valorizar la riqueza de nuestro patrimonio cultural que, por sí solo, constituye un valioso instrumento para el desarrollo de la persona, garantizando una vida mejor y más plena.*
> Para avanzar en esta tarea el Sector Educativo del MERCOSUR ha considerado desde su inicio, -atento a otras experiencias de integración regional-, que *no basta actuar sobre los intersticios de los sistemas nacionales.*

Ejercicio de Actividades Académicas en los Estados Partes del MERCOSUR (Dec. CMC Nº 4/99 y Dec. CMC Nº 5/99, que incorpora a Bolivia y a Chile en el Acuerdo).

Las particularidades de nuestra región, y principalmente entre ellas la base cultural común, tornan posible y conveniente un accionar integral que contemple tanto la atención de las cuestiones del conjunto regional como la asistencia a los problemas específicos de los procesos nacionales.

(...)

La creciente democratización de nuestras sociedades en un contexto de integración regional, la transformación productiva con equidad, la afirmación de las identidades culturales y respeto a la diversidad, junto al desarrollo y la consolidación de la conciencia regional, constituyen el escenario imprescindible para continuar avanzando en la conformación de un bloque regional unido en base al desarrollo social y económico de sus habitantes.

Para el desarrollo del conjunto regional, según el texto, es preciso un "accionar integral" que implica trascender lo actuado en los "intersticios de los sistemas nacionales", práctica que aparece como obstáculo para la integración. Lo que permite superar esos obstáculos "nacionales" es no solo el mejoramiento de la calidad de la educación, sino también la valorización de las "particularidades de nuestra región", especialmente de la "base cultural común", que hace posible, a su vez, el "accionar integral". Como venimos diciendo, si la integración regional es instrumento del desarrollo económico, la educación y el patrimonio cultural lo son para el desarrollo de las personas, les garantizan una "vida mejor y más plena". Pero "no basta actuar sobre los intersticios de los sistemas educativos nacionales", es preciso un "accionar integral" que contemple los problemas nacionales tanto como el "conjunto regional". En el pasado, quedarse en las particularidades de los países llevó al atraso económico. En el presente, la conformación del bloque regional producirá desarrollo económico, pero solo avanzando con un ojo puesto en la particularidad y otro en la nueva totalidad que supone el "conjunto regional". Como sintetiza el último párrafo, esta es la fórmula para lograr "un bloque regional unido en base al desarrollo social y económico de sus habitantes".

Venimos sosteniendo que la educación y la cultura quedaron, en los primeros documentos analizados, subordinadas a objetivos económicos. En el documento anterior se daba impulso a un accionar conjunto entre los sectores educativo y cultural tendiente a la planificación de una "educación regional" que trascendiera los problemas de los Estados nacionales pero que contuviera las "particularidades" socioculturales de los pueblos en vistas de la "base cultural común" que los convierte en un "conjunto regional".

En su siguiente reunión (Acta RME Nº 2 (12)/97), se afirma nuevamente el papel estratégico de la educación y de la cultura en el proceso de integración, lo que se plasmó en el documento firmado en conjunto con los Ministros de Cultura.

INICIATIVA DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN Y DE CULTURA DE LOS PAÍSES DEL MERCOSUR

(...)

2. Que estos avances y consolidación [los del sector] marcan un *perfil peculiar de esta experiencia de integración, en la medida en que, desde un principio, el MERCOSUR apuntó a*

desarrollar los espacios culturales, y a afianzar los objetivos educativos, más allá de los aspectos económicos y comerciales.
(...)
3. Que ello no es casual, sino que obedece a varias razones, entre las que merecen destacarse las siguientes:
(...)
b) el hecho de que la *Región presenta importantes similitudes en los aspectos culturales y de idiosincracia, lo que ha permitido definirla como una "comunidad natural de pueblos"*,
c) el *antiguo y permanente deseo de nuestros pueblos y gobiernos de lograr espacios y prácticas de integración, que está en la base de nuestro origen e historia comunes.*
4. Que los avances logrados permiten afirmar que, más allá de la continuidad y profundización de los caminos y metas trazados y acordados, *la integración educativa y cultural entre los países del MERCOSUR supera la dimensión sectorial específica, proyectándose como factor central en la consolidación de las prácticas de integración.*
5. Que la educación y la cultura son *dimensiones fundamentales y estratégicas* de cualquier proceso de integración, y del MERCOSUR en particular, al tener en debida cuenta que:

a) *la dimensión cultural es indispensable para generar, sobre la base de nuestra propia identidad, un sentimiento regional de pertenencia*, así como para posibilitar la consolidación de pautas de comportamiento y de interrelación imprescindibles en cualquier sistema complejo de interacciones entre los seres humanos.
b) hoy, más que nunca, el *acceso a la información y a la educación de calidad*, que están en las bases de la sociedad actual, son los factores centrales que impulsan y hacen posible el *desarrollo económico y social con equidad*, *desplazando el tradicional concepto de las "ventajas comparativas".*

DECLARAN:
1. Que, habiéndose cumplido a satisfacción la mayor parte de los objetivos definidos a nivel sectorial, -y reafirmando la convicción y el compromiso de seguir profundizando estas dimensiones en un trabajo permanente-, la educación y la cultura deben ser consideradas como factores centrales en las instancias de planificación y ejecución de las políticas del bloque regional.
2. Que la educación y la cultura son factores esenciales para posibilitar el acceso al pleno ejercicio de los derechos cívicos; a la vez que *facilitan los medios para hacer frente a los requerimientos de un mundo regido por principios de competitividad.*
3. Que el compromiso con la democracia, compartido por nuestros países, exige que se haga efectiva la igualdad de oportunidades para el acceso de nuestros ciudadanos a bienes y servicios, lo que solo será posible con el pleno desarrollo de la educación y de la cultura. *Estos presupuestos -educación y cultura- son, en consecuencia, los pilares de una verdadera democracia en nuestras sociedades.*

En este documento, a diferencia de los anteriores, podemos observar que la "comunidad natural de pueblos" que es la "Región" aparece privilegiada ante los objetivos "económicos y comerciales". El origen y la historia comunes son puestos como razón primera para la integración, ya que en su base tienen "el antiguo y permanente deseo de nuestros pueblos y gobiernos de lograr espacios y prácticas de integración". La integración cultural y educativa excede el espacio subordinado y sostenedor de la integración económica, pues el hecho de ser una "comunidad natural de pueblos" vuelve a la integración económica un corolario de las "similitudes en los aspectos culturales y de idiosincrasia". Entonces, la educación y la cultura "deben ser consideradas como factores centrales en las instancias de planificación y ejecución de las políticas del bloque regional", ya que "facilitan los medios" para un reposicionamiento en "un mundo regido por principios de competitividad", al tiempo que garantizan el "pleno ejercicio de los derechos cívicos". Por

lo tanto, educación y cultura no solo son los pilares del desarrollo económico sino también de "una verdadera democracia en nuestras sociedades".

Dos cuestiones respecto de este reposicionamiento de los sectores educativo y cultural en el MERCOSUR. Por un lado, el concepto de identidad que se maneja es muy similar al concepto tradicional de identidad nacional, ya que se da a partir de un origen, una historia y un proyecto comunes: "nuestra identidad" es, por supuesto, una construcción. Esa identidad nacional se proyecta sobre la región, otra construcción en la que prima, por sobre las diferencias y las desigualdades, una cohesión basada en el deseo de progreso y desarrollo como fin último, en la que se privilegia la "comunidad natural de pueblos" desde una perspectiva histórica parcial. La educación, por otro lado, se asocia con "acceso a la información" y "calidad", que deben ser equitativamente distribuidos entre los pueblos. Para ello, como vimos anteriormente, es preciso armonizar los sistemas educativos, homogeneizarlos, y enseñar las lenguas oficiales. Las lenguas son, entonces, factores primordiales en el proceso de construcción de la región, no solo como instrumentos de comunicación sino también como operadores identitarios.

La decisión que aprueba el segundo Plan Trienal del SEM (1998-2000)[67] establece claramente que la "identidad regional" es una nueva variable en la definición de la integración educativa en el contexto del MERCOSUR, como se venía perfilando en los documentos anteriores:

> Considerando:
> La importancia de *desarrollar la identidad regional*, por medio del *estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de integración*.
> (...)
> La *relevancia de compatibilizar aspectos curriculares y metodológicos a partir de una perspectiva regional y de promover el intercambio de alumnos, docentes e investigadores*.
> (...) (Dec. Nº 13/98).

La educación también contribuye a "desarrollar la identidad regional", es decir que esta no está desarrollada, aunque existe, y que la educación, por medio del "estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de la integración", puede promoverla. Así como la educación había estado al servicio de los Estados para homogeneizar culturalmente a los inmigrantes de fines del siglo XIX y principios del XX dotándolos de "identidades nacionales", en una verdadera función de ingeniería social (v., p. e., Di Tullio 2003), ahora está al servicio de la región para dotarla de una identidad que le dé sustento. Para ello se inviste de una "perspectiva regional" para "compatibilizar aspectos curriculares y metodológicos" y promueve "intercambios" donde parece que no los había, o al menos no los había de la manera ahora propiciada. Pero el énfasis sigue puesto en la

[67] Dec. CMC Nº 13/98.

compatibilización, no en las diferencias. Si bien la aparición de una "perspectiva regional" para la política educativa supone una diferencia respecto del tratamiento subordinado que tuvo en un principio el sector, sigue implicada en la integración educativa la homogeneización de los sistemas educativos nacionales y el principio que subyace es la versión educativa de la teoría económica del derrame: homogeneizando los sistemas educativos, aquellos que están atrasados se beneficiarán por la gravitación de los más desarrollados.

En el mismo sentido, el Marco Referencial para la Definición del Plan Trienal del Sector Educativo del MERCOSUR, 1998-2000[68], sigue apostando a los instrumentos de integración educativa para "potenciar la integración económica", pero pone el acento en la capacitación de los recursos humanos para afrontar los nuevos desafíos de la globalización.

> 9. La planificación para el trienio 1998-2000 reconoce el *valor intrínseco de los instrumentos de integración educativa para potenciar la integración económica*, especialmente cuando los resultados de la globalización levantan algunas críticas, en vistas a que el paso de los sistemas político-económicos nacionales a una economía mundial no garantiza por sí solo ni el crecimiento ni el desarrollo. En esta perspectiva, el Sector Educativo del MERCOSUR reconoce que *el poder de competir de un país o de un bloque de países en el mercado impuesto por la globalización de la economía es cada vez más determinado por la calidad de los recursos humanos, por el conocimiento*, la ciencia y la tecnología que se aplica a los métodos de producción y menos por la disponibilidad de mano de obra barata y la existencia de recursos naturales.

En este contexto, el conocimiento de las lenguas oficiales es una de las competencias, saberes, prácticas y actitudes que se espera que la educación "regional" provea a los "ciudadanos de la región" para aumentar su "competitividad en el mercado", como se puede ver en los siguientes fragmentos del Marco Referencial:

> 10. El escenario que se ha tenido en cuenta en la definición del Plan Trienal 1998-2000 considera que, en un futuro cercano, en la región:
>
> a) aumentará el requerimiento por hacer realidad la meta de conseguir *educación de calidad para todos*, buscando una mayor justicia social, la eliminación de la pobreza y una *mayor competitividad en el mercado basada en la capacidad y productividad de las personas.*
>
> b) *se intensificará la movilidad de la fuerza laboral, traspasando fronteras, buscando empleo en zonas de mayor actividad económica o polos de desarrollo industrial, lo que demandará a la educación la formación de una conciencia de integración y la posesión de nuevos hábitos, actitudes y competencias laborales generales.*
>
> c) los sistemas educativos serán presionados para que continúen *mejorando la calidad de la educación que ofrecen y para que controlen la calidad del resultado que obtienen, con el fin de asegurar la formación de competencias (saberes, prácticas y actitudes) a niveles equivalentes y fácilmente acreditables, en un espíritu de integración regional*;

[68] Aprobado por la misma Dec. CMC Nº 13/98.

d) Los *cambios e innovaciones educativas deberán acelerar su ritmo*, con el fin de *satisfacer oportunamente las demandas del sector laboral que se integra y moderniza más rápidamente, lo que supone una mayor y mejor articulación entre educación y trabajo;*

(...)

11. El Sector Educativo del MERCOSUR expresa su convencimiento de que, en el marco descripto, *la educación constituye un elemento fundamental para preparar a los ciudadanos ante el desafío que le plantean la aparición de nuevos modos y estilos productivos, así como para la recreación de los imaginarios colectivos que favorezcan una existencia más plena.*

Como se comprueba en los párrafos anteriores, los objetivos económico-laborales siguen siendo ser centrales en la definición de la educación regional. Por eso los sistemas educativos "serán presionados" de modo de "mejorar la calidad de la educación", que se mide en "resultados" equivalentes y acreditables. El "espíritu de integración regional" fuerza, entonces, a los sistemas educativos a que aceleren "su ritmo", de modo de "satisfacer demandas" y así "modernizarse". Lo importante aquí es que esas demandas son las del "sector productivo", no las de la sociedad.

En esta misma línea, el Plan Trienal 1998-2000, que se incluye en la misma decisión del CMC, vuelve sobre el favorecimiento del aprendizaje de los idiomas oficiales, que continúan siendo representados como lenguas de una integración regional abierta, ya que la identidad regional, el conocimiento mutuo entre los pueblos y la cultura están al servicio del mercado, como se puede leer en las líneas programáticas que transcribimos a continuación:

4.1. En relación con el Area Prioritaria I: "*Desarrollo de la identidad regional por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de la integración*" (cursivas en el original).
(...)
4.1.3. *Favorecimiento al aprendizaje de los idiomas oficiales* del MERCOSUR, mediante la aprobación de políticas adecuadas y *el aprovechamiento del currículo escolar así como programas no convencionales para su enseñanza.*

Se vuelve a mencionar que hay que aprovechar todas las posibilidades para el aprendizaje de las lenguas, ya sea el currículo escolar como "programas no convencionales" para su enseñanza. Al año siguiente, Los Ministros de Educación acuerdan preparar una "acreditación de profesores de portugués y español, que facilite la movilidad de los docentes entre los países del MERCOSUR" (Acta Nº 2/00). La falta de docentes preparados para la supuesta demanda es vista como un obstáculo para que la educación cumpla con su papel fundamental.

El último documento de la RME que consideraremos está a caballo entre esta representación instrumental de las lenguas y de la cultura y una nueva representación más anclada en los procesos lingüísticos y culturales efectivos de los pueblos del MERCOSUR, que se consideraban problemas y obstáculos para la integración en los documentos

anteriores. Se trata del Acta RME Nº 1/01 que aprueba el Plan de Acción del SEM 2001-2005[69] y que marca el final de la década analizada en términos de una reorientación político-ideológica. Los Ministros de Educación consideran

> (...) que *la educación debe contextualizarse incorporando los códigos culturales en los procesos de aprendizaje*. De esa forma, *la escuela se constituye en un espacio cultural privilegiado para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración, que valorice la diversidad*.
>
> Destacan que *la integración y la consolidación de un espacio educacional regional exigen una educación de calidad para todos* como derecho y responsabilidad innegables. La promoción de este objetivo tiene como eje central el desarrollo de *estrategias que atiendan las necesidades de los sectores sociales vulnerables*.
>
> Sostienen que *la educación es un factor fundamental en la generación de condiciones favorables para la superación de la pobreza y el alcance del desarrollo social y económico con equidad*.
>
> Reconocen la necesidad de *evitar el fracaso escolar*, problemática común que todavía persiste en la educación básica, y que afecta particularmente a los primeros años de escolaridad y a la transición entre series o niveles, *creando obstáculos para el pleno ejercicio del derecho a la educación*.
>
> Expresan la importancia de fortalecer espacios de reflexión, debate e intercambio sobre las preocupaciones comunes, estableciendo una *agenda de diálogo con la sociedad que incorpore a todos los actores envueltos en el proceso educacional*.
>
> (...)

De la educación al servicio de la integración económica habíamos pasado a la integración educativa y cultural como sector diferenciado del económico pero fundamental para su desarrollo, para constatar –en este documento– que la educación se desliga de la voluntad homogeneizadora e instrumental de los primeros años al definir la escuela como "espacio cultural privilegiado para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración, que valorice la diversidad". "Integración" y "espacio educacional regional" (nueva forma discursiva que adquiere la "educación regional") son agentes equivalentes que "exigen" una "educación de calidad para todos". Los "sectores sociales vulnerables" se erigen en beneficiarios de "estrategias que atiendan sus necesidades". Si en los documentos anteriores las únicas necesidades contempladas eran las de la formación para un mundo cada vez más competitivo, es decir, para un mundo globalizado que exige mejores y más "recursos humanos", en este documento la mirada se vuelve hacia los sectores en los que "pobreza" y "fracaso escolar" marcan otra agenda política de "diálogo con la sociedad", que incorpore a esos sectores que deben "superar la pobreza" y alcanzar el "desarrollo social y económico con equidad".

En contraste con la mayoría de los documentos analizados anteriormente, las diferencias y las alteridades cobran visibilidad, no se las oculta ni se las minimiza, la integración parece querer abandonar el imperativo de la homogeneización educativa como

[69] Dec. CMC Nº 15/01.

fin último y necesario para volverse estratégica y abonar otro tipo de proyecto político para la región. No obstante, la representación de las lenguas sigue siendo eminentemente instrumental.

3.2. Lengua referente: despliegue del dispositivo didáctico. De lenguas oficiales a lenguas extranjeras

Nos permitimos volver atrás cronológicamente en nuestra exposición para tratar por separado las actas del GTPL, que son discursos "especializados" en el campo de la política lingüística además de ser emanados por un órgano consultivo compuesto por especialistas en la temática y no por funcionarios políticos. En ese sentido, su posicionamiento respecto de la política lingüística del MERCOSUR es diferente y está subordinado al de los órganos superiores. Esto se comprueba en la representación diferente de las lenguas y en el tratamiento de otras lenguas que no fueron consideradas antes, como veremos a continuación.

En las actas de las reuniones del GTPL las lenguas son representadas, ante todo, como **objetos de conocimiento** y **de enseñanza-aprendizaje.** En este sentido, se certifica su conocimiento y uso, se forman docentes, se produce normativa en cada país, se toman decisiones de política lingüística y se realizan encuentros académicos (seminarios, foros, consultas, etc.), como relevamos en el apartado anterior.

Más detalladamente, en el Acta de la I RGTPL, de 1997, las lenguas son objeto de "acciones instrumentadas" en los países de la región; deben ser estudiadas a través de "censos lingüísticos y de diagnósticos sociolingüísticos" (también en la II RGTPL de 2000); de ellas se tienen "imágenes y expectativas" que se deben relevar y considerar; son parte de "una oferta plurilingüe" y son objeto de evaluación y certificación. También son materia de investigación ("relevamiento de las investigaciones nacionales realizadas en los últimos cinco años y referidas a enseñanza cultural bilingüe, a la enseñanza de lenguas extranjeras y de la lengua materna u oficial"); son asunto de formación de profesores, cuya calidad hay que mejorar ("creación y ampliación de la cobertura así como mejoramiento de la calidad de la formación de profesores de lenguas, en particular de las lenguas oficiales del MERCOSUR"); su uso eficiente debe ser fortalecido, en tanto son **instrumentos transversales** para diversos sectores del aprendizaje ("fortalecimiento del uso eficiente de la lengua materna oficial en los diversos sectores del aprendizaje o disciplinas del currículum escolar, atendiendo a su carácter instrumental y transversal"); adquieren características peculiares cuando se las enseña a comunidades lingüísticas minoritarias ("evaluación de las características peculiares que debe asumir la enseñanza del español y

el portugués en las comunidades lingüísticas minoritarias (indígenas, fronterizas, migratorias)"); son una temática a ser abordada para una propuesta de acción ("definición de lineamientos para una propuesta de acción sobre la temática de las lenguas en ambos bloques [Unión Europea y MERCOSUR]") y son objeto de programas ("diseño de programas que permitan instrumentar la mencionada propuesta"). Aquí las lenguas también se vuelven **objeto de gestión** de la política educativa del SEM.

Como dijimos, todas las delegaciones coincidieron en que el español y el portugués son objeto de demanda ("ha habido un aumento en la demanda de cursos de portugués en Argentina, Paraguay y Uruguay (en Chile por el momento no) y de español en Brasil"), por lo que se transforman en mercancías, lo que explica la gran preocupación por la falta de docentes. Zoppi Fontana y Diniz (2008) llaman a este fenómeno "capitalización lingüística", pues inviste a las lenguas de un valor de cambio tomándolas como bien de consumo actual y como inversión futura en el mercado. Lo que se puede observar en este proceso de mercantilización de las lenguas es la conversión del capital lingüístico en económico, lo que apunta a la construcción de las lenguas como **lenguas trasnacionales** que son también **bienes exportables**, parte de las transacciones económicas que el MERCOSUR habilita.

En cambio, no son bienes exportables las lenguas indígenas, que tienen diferentes "presencias" en la sociedad y "tratamientos" especiales en los sistemas educativos ("diferencias en cuanto a la presencia en la sociedad y el trato en los sistemas educativos de las lenguas indígenas"), lo que les confiere un estatus diferenciado y subordinado en la política educativa regional, ya que se las opone discursivamente a las "lenguas maternas" y a las "lenguas oficiales" (español y portugués) pues se las trata en parágrafos diferenciados. Volveremos sobre esto en el apartado siguiente.

El uso de las "lenguas maternas" puede ser "carente" o "insuficiente", pero se puede "fortalecer" y el aprendizaje de una lengua es favorecido por el de otras:

> 2.2. La situación de la *lengua materna* en los países de la región.
> Se coincide en que *su uso presenta carencias e insuficiencias* en todos los países (situación que parece darse también en otras partes del mundo), y se manifiesta que es necesario *fortalecer la lengua materna* sobre todo a través de la formación en esta área de todos los docentes (no sólo los de lengua). Se advierte el peligro de que se piense que no es conveniente incluir lenguas extranjeras debido a las carencias detectadas en la lengua materna. Se coincide en que *el aprendizaje de lenguas extranjeras permite desarrollar la materna*, pero también se destaca que no es esto lo que piensan los no especialistas. (Acta GTPL Nº 1/97).

Respecto de la enseñanza de las lenguas "oficiales", la misma acta dice lo siguiente:

> 2.3. La enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR.
> Se coincide en la *necesidad de defender las variedades locales de las lenguas y de desarrollar propuestas didácticas propias de la región*, incluidos exámenes de conocimiento de lengua. Se destaca la existencia de experiencias avanzadas como el CELPE-Bras o el examen de la UBA que carecen de la financiación adecuada para su aplicación masiva. Surge la

pregunta de cómo sensibilizar a quienes tienen poder de decisión sobre la importancia de proyectos de este tipo. *Se sostiene que la protección de nuestras lenguas oficiales y nacionales* puede ayudarnos a evitar problemas ya vividos en otros procesos de integración regional como la UE. También se sostiene que hay argumentos comerciales para defender estos proyectos, puesto que se trata de *productos que se pueden vender en la región*.

Las "variedades locales" de las lenguas oficiales existen y deben ser defendidas de las otras variedades que se enseñan en la región. Esa defensa involucra poner en funcionamiento un dispositivo didáctico y de gramatización, como decíamos antes: la producción de propuestas didácticas propias y certificaciones de conocimiento respecto del español, ya que las lenguas y sus certificaciones son productos que se pueden vender en la región. Esa representación de las lenguas como mercancía, cuando se las asocia a las certificaciones de su conocimiento y uso, es tratada como "argumento", seguramente pensado para persuadir a los tomadores de decisiones sobre la necesidad de invertir en el área.

En cuanto a las lenguas extranjeras, estas aparecen como tema de agenda pero no en relación con el proceso de integración.

2.5. La situación de las lenguas extranjeras en los países del MERCOSUR.

Se discute la necesidad de que se incluyan lenguas extranjeras en los currículos educativos y se *promueva la formación de docentes de lenguas extranjeras*. Se sostiene que el enfoque sobre este tema debe ser proyectivo, definiendo escenarios probables y deseables, y en consecuencia, políticas a corto, mediano y largo plazo. (Acta GTPL Nº 1/97).

Evidentemente, estos especialistas se deben estar refiriendo a otras lenguas extranjeras distintas del inglés, que había sido considerado como la lengua extranjera más enseñada en todos los países. Las "lenguas extranjeras" no son aquí ni el inglés ni las lenguas oficiales. Se trata de aquellas que, debido a la reforma educativa en Argentina, por ejemplo, habían sido relegadas y cuyos docentes, por la inclusión del portugués en algunas escuelas, habían tenido que ser "reciclados". Estas otras lenguas extranjeras (italiano, francés, alemán) son una "necesidad" en los currículos educativos, seguramente por su función de **lenguas referentes**, es decir, de lenguas de cultura.

En la segunda reunión del GTPL (2000) se tratan los mismos temas pero aparecen ciertas rupturas respecto de las representaciones antes analizadas. Comenzando con la certificación de conocimiento de las lenguas, en el acta se dice lo siguiente:

El GTPL defiende la realización de este tipo de diploma [de conocimiento de lenguas] en la región, debido a *la estrecha relación entre la variedad lingüística, la cultura y la identidad de una comunidad*.

En este sentido, *la promoción de las variedades americanas de español y portugués* es un camino indispensable para la integración regional y el conocimiento mutuo entre sus pueblos.

En este fragmento son las "variedades americanas" las que se relacionan con la cultura y la identidad de una comunidad. Por ello se las promociona como "camino indispensable" de integración regional y conocimiento mutuo de los pueblos. Se puede ver en este documento la misma tendencia que en los de las RME: hay un desplazamiento de la integración económica abierta hacia una integración estratégica a través de la educación y particularmente de la enseñanza de las lenguas oficiales, lo que produce un cambio en la representación del español y del portugués de lenguas trasnacionales, instrumentales y vendibles, a **lenguas vernáculas** en función de su relación con las identidades comunitarias. No obstante el reemplazo discursivo de "las lenguas oficiales" por sus "variedades americanas", la función de las lenguas sigue siendo instrumental: se trata de aprenderlas o certificarlas para lograr determinados fines, en este caso, la integración regional y el conocimiento mutuo de los pueblos tomando en cuenta "la cultura y la identidad de la comunidad". Pero no se puede dejar de reconocer el cambio de posicionamiento que implica la aparición del sintagma "variedades americanas", aunque podemos interpretarlo antes que como una toma de posición en una disputa histórica, como un aprovechamiento de las particularidades de las lenguas habladas en América para su proyección global y su comercialización, sobre todo porque estamos hablando aquí de las certificaciones para las cuales las especificidades de las variedades americanas implican la necesidad de desarrollo de dispositivos didácticos propios[70], que compitan con, por ejemplo, el Instituto Cervantes de España y el Instituto Camões de Portugal .

Otros párrafos del acta de esta segunda reunión del GTPL que queremos analizar presentan la "armonización" de la formación de docentes de lenguas como eufemismo de homogeneización, lo que también implica la homogeneización de los objetos de estudio, es decir, de las lenguas:

> Con el fin de poner en marcha con efectividad los objetivos propuestos para el desarrollo de las lenguas de la Región, el Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas *propone la armonización de estrategias de formación docente en el área de Lenguas*.
>
> La validación de certificaciones de estudios puede apoyarse en la elaboración de *acuerdos sobre contenidos básicos* **consensuados**. Sobre la base de los mismos se podrán

[70] Respecto del portugués, dicen Zoppi Fontana y Diniz (2008) que este se transforma en "lengua vencedora de la globalización" a través del CELPE-Bras (que Brasil evita compartir con Portugal) y de los libros didácticos para la enseñanza de PLE. Se trata aquí de una representación particular del portugués brasileño (PB) como **lengua vehicular** ligada al avance del capitalismo mundial integrado. Gracias a su localismo y al MERCOSUR, el PB se transforma en lengua trasnacional que se exporta. De hecho, el portugués que se instrumenta como lengua extranjera, dicen los autores, no es el mismo que se gramatizó como lengua nacional. El PLE se recubre también de sentidos que permiten pensarlo como **lengua referente**, ya que a través de él se accede a la cultura y literatura del Brasil, pero su función instrumental queda intacta, ya que es medio de difusión de la cultura. En la representación del PLE ya no se polemiza con el portugués europeo sino que se silencia esa polémica al proyectarlo como "particular" y no como universal. Al contrario de la representación del portugués como lengua nacional, en la que la lengua es metáfora de la nación, el PLE es metonimia del Brasil, en tanto instrumento que permite acceder a él (v. Diniz, 2008: 167). Considerando que un proceso similar ocurre con el ELE, no incluimos esta representación de español y portugués como lenguas vernáculas en el esquema general que presentamos en la página final de este capítulo.

diseñar líneas de formación y capacitación docente en lenguas (español y portugués como extranjeras) *según estándares nacionales y regionales*.

Este desarrollo docente se podrá basar en *modelos lingüísticos y didácticos acordados*, que redundarán en *prototipos de formación inicial y capacitación en servicio* (presencial, semi-presencial y a distancia), formas de supervisión de la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición de lenguas, la promoción de grupos de autogestión y asociaciones profesionales que garanticen la actualización permanente (...) (la cursiva original fue transformada en negrita). (Acta GTPL Nº 1/00).

¿Cómo se conjuga esta voluntad homogeneizadora con la defensa de las variedades locales? ¿Hay un único español americano? ¿Un único portugués brasileño? Evidentemente, las representaciones de las lenguas todavía no están estabilizadas por completo y en ellas emerge la lucha por los dos proyectos de regionalización antagónicos en la década analizada.

La homogeneización, basada en el "consenso" entre los cuatro países, busca "estándares" en los que la tensión entre lo nacional y lo regional se resuelve con la yuxtaposición léxica ("nacionales y regionales"), que es también yuxtaposición de proyectos y de representaciones.

Las lenguas se transforman de lenguas oficiales del MERCOSUR a "español y portugués como LE (lenguas extranjeras)", que es la nueva designación que les cabe a partir de su proyección en los sistemas educativos de los países alófonos y de su función como lenguas objeto de conocimiento y enseñanza. El último párrafo del acta muestra la proyección del dispositivo didáctico que venimos mencionando, así como los objetivos que transcribimos a continuación:

Objetivos:

-Elaborar, *según las características de organización educativa de cada país*, proyectos de formación y actualización del profesorado en portugués o español como LE.

-*Definir criterios básicos estándares* para la certificación de los profesores de portugués o español como LE en la región.

La tercera reunión del GTPL también se realizó en el año 2000, como ya mencionamos. Respecto de la certificación del español, se planteó la posibilidad de elaborarla en conjunto entre los países hispanohablantes, contemplando "las variedades de español de la Región":

(...) En relación al español, hubo reuniones de especialistas de Universidades del Uruguay y de la Argentina para discutir la posibilidad de un *examen único*, pero sin grandes avances prácticos. (...) Fue reiterada la importancia de un diploma de esa naturaleza, *que contemple las variedades de español de la Región*, y se decidió que este sería uno de los objetivos prioritarios del plan de acción propuesto. (Acta GTPL Nº 2/00).

Los tres proyectos que se impulsan (el Banco de Datos MERCOLINGUA, la elaboración de la certificación de ELE y la creación de cursos de formación de profesores de

ELE y PLE) responden a la necesidad de desarrollar el dispositivo didáctico –ya iniciado y desarrollado para el portugués (Zoppi Fontana y Diniz, 2008 y Diniz, 2008)– para el español en sus variedades americanas:

> I **Banco de Datos MERCOLINGUA**
> (...)
> b) Acciones
> Recolectar datos correspondientes a las siguientes áreas:
> - Recursos humanos para su actuación en las investigaciones propuestas y formar una red de especialistas;
> - Legislación lingüística y actuación de los Ministerios y Secretarías de Educación;
> - Instituciones formadoras de docentes de portugués y de español que ofrecen programas oficiales;
> - Distribución editorial en español y portugués (libros, revistas, métodos didácticos, tiraje, editoras);
> - *Normas y variedades utilizadas en la enseñanza y en los materiales didácticos*;
> - Señalización del espacio público y etiquetación de productos comerciales;
> - Investigaciones y proyectos realizados y en realización en el área de sociología del lenguaje relacionada con los idiomas del MERCOSUR.
> (...)
> II **Elaboración de un examen de competencia en ELE**
> a) Objetivos
> Contar con un instrumento de evaluación en todos los países miembros, con la finalidad de establecer en el futuro una exigencia de comprobación de competencia de español en instituciones en las cuales el conocimiento del idioma es necesario.
> (...)
> III **Creación de cursos de formación de profesores de ELE y PLE**
> a) Objetivos
> Suplir la demanda de profesores de ELE y de PLE en los países del MERCOSUR.
> (...)
>
> **4 - Propuestas y recomendaciones para la toma de decisiones en instancias superiores de los países**
> (...)
> - *Viabilizar a elaboración y la publicación de materiales didácticos que contemplen las variedades Regionales.*

Con el fin de desarrollar el dispositivo didáctico, era necesario para las delegaciones intervinientes en la reunión contar con los datos de la investigación en el área, el uso de las lenguas, la legislación político-lingüística, la formación y la práctica docente en los tres países hispanohablantes. Las lenguas siguen siendo nombradas en este documento como "variedades regionales" pero se incorporan las "normas y variedades" utilizadas en la enseñanza y en los materiales didácticos, dando cuenta de su multiplicidad.

La última reunión del GTPL que consideramos es la cuarta, llevada a cabo en 2001. Ya desarrollamos las modificaciones que esta reunión propuso para la política lingüística del MERCOSUR. Veremos a continuación cómo son representadas las lenguas.

a. Modificar la primera línea estratégica de la siguiente manera:
   - ✓ Promover la enseñanza de *las lenguas oficiales del MERCOSUR* en los sistemas educativos y la formación de docentes

- ✓ Promover el conocimiento del *patrimonio lingüístico regional* e instrumentar políticas adecuadas a las *diferentes realidades sociolingüísticas de la Región*

b. Modificar las metas, para estas dos líneas de acción, de la siguiente manera:

(...)

- ✓ Ofrecer por lo menos en un nivel del sistema educativo la enseñanza sistemática de *un idioma oficial como lengua extranjera* en un número determinado de centros educativos en todos los países.

(...)

c. Modificar los programas, proyectos y actividades prioritarias, para las metas mencionadas, de la siguiente manera

(...)

- ✓ Creación o fortalecimiento de cursos de Formación de Profesores de *las lenguas oficiales como lenguas extranjeras y como segundas lenguas*.
- ✓ Elaboración de un *examen de competencia en español como lengua extranjera*.
- ✓ Elaboración de una propuesta de acuerdo que posibilite la movilidad de *profesores de las lenguas oficiales del MERCOSUR* (Acta GTPL Nº 1/01).

Español y portugués son lenguas "oficiales", "extranjeras", "segundas", objetos de conocimiento, enseñanza y certificación, como en las actas del GTPL anteriormente analizadas. En este sentido, las asimilamos a la categoría de **lengua referente** del modelo tetralingüístico.

3.3. Lengua vernácula: el guaraní y las lenguas minoritarias en las RMC y en las RGTPL

El guaraní y las lenguas minoritarias fueron tratados en primera instancia por el Sector Cultural. El último grupo de documentos que analizaremos en este apartado corresponde a dicho sector principalmente, pero también consideraremos las reuniones del GTPL, que recién se iniciaron en 1997. Revisemos, antes de analizar las actas de las RMC, cuál era la representación de la cultura en el proceso de integración.

En el texto del Programa de Acción hasta el año 2000, aprobado por el CMC en 1995, la cultura aparecía como campo concomitante y complementario de la educación.

> Considerando:
> Que el objetivo estratégico y central del MERCOSUR hacia el año 2000 será la profundización de la integración a través de la consolidación y perfeccionamiento de la Unión Aduanera, en un contexto de regionalismo abierto.
> Que es necesario desarrollar los objetivos y las líneas de acción que orientarán las negociaciones tendientes a *afianzar y desarrollar el esquema de integración*.
> (...)
>
> Programa de Acción hasta el año 2000
>
> (...)
> 3. <u>La dimensión global de la educación</u>
> (...)

3.3 La cultura. El objetivo es esta área es *fomentar la difusión* de las manifestaciones artísticas, los valores y las formas de vida de los pueblos de los Estados Partes, sin perjuicio de la *identidad cultural de cada uno* de ellos, *poniendo de relieve el patrimonio cultural común y promover el desarrollo de la cultura.* (...) *conservación y protección del patrimonio cultural* (...).
(...)
3.5. La educación. El objetivo permanente en esta área deberá ser la *mejora en la calidad* de la educación en los Estados Partes, *incorporándole una dimensión cultural y lingüística.*
(...) *establecer planes de enseñanza-aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR.* (Dec. CMC Nº 9/95).

Como ya dijimos, en este primer momento, a "cultura" y a "educación" les correspondía la función de "afianzar y desarrollar el esquema de integración", esa era su "dimensión global". El Sector Cultural debía encargarse de fomentar la "difusión de las manifestaciones artísticas, los valores y las formas de vida de los pueblos" pero "sin perjuicio de la identidad cultural de cada uno de ellos", subrayando lo común y propiciando la conservación y protección de ese "patrimonio cultural", común y diverso al mismo tiempo. Esta fórmula, además de revelar una concepción de la cultura que conjuga el patrimonialismo decimonónico con una versión propia del multiculturalismo, es ante todo apolítica: dice en su "unidad en la diversidad" que "lo diverso" encuentra, gracias al regionalismo abierto, su lugar a pesar de siglos de desigualdad y opresión; el MERCOSUR encontrará un lugar importante en el concierto internacional por la mera sumatoria de economías nacionales y los pueblos, una mejor calidad de vida por efecto del derrame económico.

La idea de difusión y conservación de la diversidad cultural entraña otra contradicción puesto que lo que se difunde entra en contacto con lo otro y cambia, a menos que ese contacto sea controlado, "gestionado". La idea de "conservar el patrimonio cultural", incluidas las lenguas, implica su fosilización, su impermeabilización y cierta idea de pureza que hay que cuidar.

Respecto de "educación", que aparece en una relación de contigüidad textual y conceptual con "cultura", aquí también se subraya la necesidad de mejorar su "calidad", que se hace depender de la incorporación de "la dimensión cultural y lingüística", como si la educación pudiera ser independiente de la lengua y la cultura, entendamos a esta última como la entendamos. También se puede interpretar que se proyectan cambios en las concepciones y/o en los enfoques educativos en relación con ciertos aspectos de la cultura (común/diversa) y en la enseñanza de las lenguas.

En este documento se menciona a las lenguas como "oficiales del MERCOSUR". Ya analizamos el sinuoso derrotero de la cooficialidad en la normativa del MERCOSUR. Insistimos, entonces, en que este enunciado permite inferir que la idea original era tender a un bilingüismo amplio español-portugués, aunque en la práctica y con el avance de las

reuniones del GTPL, las lenguas oficiales terminaron siendo "extranjeras" en los sistemas educativos alóglotas. Las lenguas son aquí también lenguas de enseñanza, pero en la conjunción entre educación y cultura esta representación cobra tintes de "protección", en tanto las lenguas oficiales son parte del patrimonio cultural.

La representación de las lenguas se acerca a la categoría de **lengua vernácula**, pues se hace hincapié en las especificidades de las comunidades de hablantes. Que se dedique un enunciado distinto a la enseñanza de las lenguas oficiales permite afirmar su diferenciación de las demás lenguas habladas en la región, aquí representadas a través del sintagma "diversidad cultural".

En el Memorándum de Entendimiento[71] firmado por los Ministros y Autoridades culturales de los países miembros podemos ver la relación que se establece entre cultura y proceso de integración regional:

> Los Ministros y Autoridades Culturales de los Estados Parte (...) convencidos de:
>
> Que *la cultura constituye la base fundamental del desarrollo social y de las transformaciones en el campo de la producción* así como el *sustento de la consolidación democrática de los pueblos de la región* y que cumple un *papel decisivo en el rescate de los sectores más postergados de sus países, especialmente de los jóvenes, las mujeres y las etnias históricamente discriminadas y desfavorecidas*;
>
> Que la *herencia común* de los pueblos latinoamericanos y particularmente de los países del MERCOSUR es un *poderoso factor de aproximación, capaz de facilitar su integración política y económica*;
>
> Que las *diversas manifestaciones culturales*, tanto en el interior de cada Estado cuanto entre ellos mismos, *deben ser reconocidas, preservadas y estimuladas*, dentro de la perspectiva pluralista que caracteriza a las democracias contemporáneas;
>
> Que *el proceso de integración cultural tiene como objetivos promover el conocimiento recíproco y valoración mutua de las manifestaciones artísticas, los valores y las formas de vida de los pueblos, sin perjuicio de la identidad cultural de cada uno de ellos*;
>
> (...)
>
> *Que la cultura ha adquirido una importancia económica creciente en el mundo actual, tanto por la exigencia cada vez mayor de calificación intelectual* polivalente y dinámica exigida por las nuevas tecnologías, como por constituir un *sector de actividades que emplea un número importante de trabajadores y moviliza un volumen considerable de inversiones*;
>
> (...)

"Cultura" es equivalente sintáctico de "herencia común", de diversidad ("diversas manifestaciones culturales") y de "proceso de integración cultural". En este despliegue de los aspectos relevantes para el MERCOSUR, la cultura se erige en "base fundamental" del "desarrollo social" y de las "transformaciones en el campo de la producción", así como en "sustento" de la "consolidación democrática de los pueblos de la región", en tanto aparece como el espacio encargado del "rescate de los sectores más postergados de sus países". Del mismo modo que a la educación le tocaba el papel de "modernizar" los sistemas educativos de manera de volverlos "competitivos" en el "mundo moderno", formando los recursos humanos necesarios para tal fin; la cultura debe hacerse cargo del aspecto

[71] Acta RMC Nº 1/95.

"social", tomando en su gravitación "especialmente a los jóvenes, las mujeres y las etnias históricamente discriminadas y desfavorecidas". Entonces, promediando la década analizada, su papel es complementario respecto del de la educación: si esta última se ocupa de la enseñanza de las lenguas oficiales y de llevar adelante la "armonización" de los sistemas educativos, el Sector Cultural deberá garantizar que las "diversas manifestaciones culturales" sean "reconocidas, preservadas y estimuladas". El Sector Cultural es la zona más sensible a los posicionamientos subordinados y su propia importancia relativa en la estructura orgánica del MERCOSUR le permite retomar sus demandas mientras se lleva a cabo el proyecto económico neoliberal que los excluye.

En este punto se define la "integración cultural" que se impulsa a partir de objetivos de mínima, como el "conocimiento recíproco" y la "valoración mutua de las manifestaciones artísticas y los valores y las formas de vida de los pueblos", pero "sin perjuicio de la identidad cultural de cada uno". Si sumamos los objetivos de ambos sectores, educativo y cultural, nos encontramos frente al oxímoron multiculturalista de la "unidad en la diversidad", que tiene un valor más que simbólico pues "la cultura ha adquirido una importancia económica creciente en el *mundo actual*". Aquí hay una redefinición de cultura que condensa la ideología neoliberal: el "mundo actual" exige tanto "mayor calificación intelectual polivalente" como que el ámbito cultural asuma su papel de emplear "un número importante de trabajadores" y movilizar "un volumen considerable de inversiones".

La cultura es reconocida, de este modo, como sector productivo que no puede ser excluido del proceso de integración.

Cuando se enumeran las Comisiones Técnicas que integrarán la Reunión Especializada en Cultura, se incorpora en la de Patrimonio a las lenguas en tanto "patrimonio intangible":

> b- Patrimonio: dedicado al análisis de acciones conjuntas en el sentido del *conocimiento, protección, conservación y valorización* del patrimonio cultural del MERCOSUR, con particular atención en el proyecto de las misiones jesuíticas, en la preservación del patrimonio arqueológico precolombino y en la valoración del *patrimonio intangible constituido por lenguas*, tradiciones y costumbres de nuestros países. (...) (Acta RMC Nº 1/95).

Las lenguas –no se aclara cuáles pero se puede suponer que son las vernáculas y las nacionales (oficiales o no)– son un "patrimonio" y son equivalentes a las "tradiciones y costumbres de nuestros países", que deben ser conocidas, protegidas, conservadas y valoradas. En ese mismo sentido, el Acta RMC Nº 2/95 declara al guaraní lengua histórica del MERCOSUR, como se puede leer en el fragmento siguiente:

> **Octavo:** *Declarar al guaraní como una de las lenguas históricas del MERCOSUR* y revalorizar su *legado cultural* a través de la elaboración de un *inventario de su patrimonio*, la

promoción de la investigación académica y la enseñanza de la lengua, conjuntamente con *el estudio, la preservación y valorización de las otras culturas de la región.*
Noveno: Consolidar e institucionalizar los programas de integración actualmente existentes en zonas fronterizas y *promover la enseñanza del español y del portugués en todos los países del MERCOSUR.* (...)

El guaraní, considerado como patrimonio cultural intangible del MERCOSUR, es representado como "lengua histórica", con un "legado cultural" pasible de ser inventariado, investigado y enseñado, así como las "otras culturas" de la región. El legado cultural del guaraní es homologado a "culturas". El plural no es solo denotativo (son muchas las culturas de la región) sino que las opone a la cultura oficial, que pertenece al Sector Educativo. Parece resolverse así el problema de la desigual presencia de las lenguas en las políticas impulsadas: las lenguas oficiales y la cultura de la integración son tarea del SEM, mientras que las otras lenguas y las otras culturas, lo son del Sector Cultural.

Recordemos el tratamiento vacilante que recibiera el guaraní en la primera reunión del GTPL:

2.3. La enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR.
Se coincide en la *necesidad de defender las variedades locales de las lenguas y de desarrollar propuestas didácticas propias de la región*, incluidos exámenes de conocimiento de lengua. Se destaca la existencia de experiencias avanzadas como el CELPE-Bras o el examen de la UBA que carecen de la financiación adecuada para su aplicación masiva. Surge la pregunta de cómo sensibilizar a quienes tienen poder de decisión sobre la importancia de proyectos de este tipo. *Se sostiene que la protección de nuestras lenguas oficiales y nacionales* puede ayudarnos a evitar problemas ya vividos en otros procesos de integración regional como la UE. También se sostiene que hay argumentos comerciales para defender estos proyectos, puesto que se trata de *productos que se pueden vender en la región.* (Acta GTPL Nº 1/97).

Llama la atención el sintagma "lenguas oficiales y nacionales". Se dice de ellas que deben ser protegidas para evitar problemas, como los que han tenido otros proyectos de integración regional, respecto de la elección de las lenguas de trabajo y del reconocimiento de las demás lenguas nacionales. Pero en el MERCOSUR, la única lengua con estatuto de lengua nacional, que –como ya dijimos– en 1992 fue declarada lengua oficial junto con el castellano en Paraguay, es el guaraní. Se entiende ahora, restituyendo esa ausencia, el porqué de la cópula en el sintagma de inicio: el guaraní es lengua oficial y nacional, pero no es un producto "vendible".

Un párrafo más adelante en el documento se aclara la situación del guaraní:

2.4. La situación del guaraní en relación a las lenguas oficiales del MERCOSUR.
Se propone que se estudie la posibilidad de incluir el guaraní como lengua oficial del MERCOSUR. Ante la duda de que se esté en condiciones de *incluirlo a la par del portugués y el español, y en función de la problemática práctica que implica incluir más lenguas (sobre todo si se tiene en cuenta la cantidad de lenguas que podrían aspirar a ingresar),* se considera que sería más oportuno abrir la discusión sobre el tema y profundizar en su estudio, pero no hacer sugerencias en este sentido por el momento.

El guaraní es desestimado como candidato a lengua oficial del MERCOSUR "en función de la problemática práctica". Se vuelve, entonces, tema de discusión y de estudio, una manera elegante de evitar considerar la relación entre lenguas e identidad y la posición de las demás lenguas indígenas de la región, que son, entonces, **lenguas vernáculas**, en oposición a las lenguas trasnacionales (objetos de conocimiento, enseñanza-aprendizaje, gestión político-educativa y bienes exportables).

La consideración del guaraní es tema de agenda ineludible pero periférico en las primeras cuatro reuniones del GTPL, como podemos colegir de su ubicación en "Otras recomendaciones"

> (...) Otras recomendaciones:
>
> - *Respaldar la difusión de la lengua guaraní* en los países miembros del MERCOSUR en consideración de *su estatus de lengua oficial del Paraguay y el gran número de hablantes de esta lengua en la región.*

El guaraní es una lengua para difundir, no para enseñar, aún cuando es lengua oficial y tiene gran número de hablantes en la región. ¿Qué la distingue del español y del portugués? No es lengua de conquista, es lengua de pobres; solo se habla en América del Sur, pero es lengua nacional y oficial del Paraguay, lo que no basta para ser lengua oficial del MERCOSUR pero sí para ser considerada en el Sector Cultural.

De hecho, la RMC apoyó la creación de un Centro de Lengua y Cultura Guaraní y propuso la protección legal de los bienes tangibles e intangibles declarándolos "patrimonio cultural":

> 9.- *Apoyar la creación de un Centro de Lengua y Cultura Guaraní con sede en Asunción.* (...) (Acta RMC Nº 1/97).

> 6) Crear, en el ámbito de las autoridades responsables por el patrimonio de los Estados Parte, una instancia para lograr una normativa que permita *declarar bienes tangibles o intangibles como "Patrimonio Cultural del MERCOSUR".* (...) (Acta RMC Nº 2/97).

En las actas de las RMC el guaraní es "lengua" histórica, mientras que español y portugués son "idiomas" oficiales del MERCOSUR. Esta distribución lengua/idioma es un desplazamiento metonímico de la distribución cultura/educación que señalamos antes.

En el Acta Nº 2/98, los Ministros y Autoridades de Cultura retoman el pedido del GTPL haciendo suya la promoción de "la difusión y el conocimiento" del español y del portugués a través del intercambio artístico y cultural.

> 6) *Promover la difusión y el conocimiento de los idiomas oficiales del MERCOSUR a través del intercambio artístico y cultural.* (...)

Las lenguas oficiales son instrumento, en este caso, del intercambio artístico y cultural. En su tarea específica, la RMC subraya la diversidad cultural, la protege y difunde. En su tarea conjunta con la RME, se compromete a la difusión de las lenguas oficiales en tanto vehículos de "la cultura", que es "agente de integración y eje para el desarrollo armónico y sustentable", es decir, propicia una "identidad regional" homogénea, como se puede ver en los siguientes enunciados:

> 2) Reafirmar su complacencia por la creciente internalización por parte del colectivo social y de los organismos internacionales, en *ponderar la cultura como un agente de integración y eje para el desarrollo armónico y sustentable*. (...) (Acta RMC Nº 1/99).

> . Ratificar la *importancia estratégica de la cultura en el marco de la constitución de la identidad regional* y la conquista de una mejor calidad de vida de sus habitantes.
> (...)
> 7- Asegurar la *difusión de idiomas del MERCOSUR en las diferentes actividades culturales*. (...) (Acta RMC Nº 1/00).

Esta doble perspectiva de la acción del Sector Cultural, la afirmación de la diversidad y el apoyo a la política de creación de una identidad regional a través de la difusión de los idiomas oficiales, está presente en los dos últimos documentos del Sector Cultural que analizamos.

> 1. Reconocer que *la diversidad cultural es un fundamento de la identidad nacional* de los Estados Parte y Asociados, y que su promoción debe seguir una agenda que estimule las manifestaciones culturales del MERCOSUR. En ese contexto, *el debate relativo al comercio e intercambio de bienes y servicios culturales* debe estar orientado a la apertura de oportunidades para los países miembros, que *unirán sus esfuerzos frente a las iniciativas presentadas en foros internacionales*.
> (...)
> 2. Establecer una *política de difusión cultural* para que la *producción regional esté presente en los mercados internacionales*. En ese sentido, las primeras acciones serán:
> (...)
> c) La *promoción de la publicación de una antología de cuentos de escritores del MERCOSUR en dos volúmenes, uno en español y otro en portugués*. (...) (Acta RMC Nº 2/00).

> 1. Insistir en la *importancia y complejidad de la diversidad cultural como fundamento de la identidad nacional de los Estados Parte y Asociados, por ser una expresión esencial de los derechos humanos*.
> 2. Orientar *políticas para preservar nuestra identidad en la diversidad y nuestras industrias culturales en el mercado nacional e internacional*, como respuesta a los *desafíos que presentan la globalización financiera, comercial y mediática* en que se encuentran inmersos nuestros países. (...) (Acta RMC Nº 1/01).

Un elemento nuevo: la "identidad nacional". Justamente es la diversidad cultural el fundamento de esa identidad nacional. Esa es la tarea propia del sector, desde la identidad nacional se unirán esfuerzos para "el comercio e intercambio de bienes y servicios

culturales". La integración cultural se va recortando como la posibilidad de lograr un mayor peso específico en los mercados internacionales. Español y portugués son parte de esa "política de difusión cultural" (podríamos decir "de exportación"), en tanto son vehículo, instrumento de la publicación de la literatura producida en la región. La publicación bilingüe es metáfora de la equivalencia entre las dos lenguas dominantes, que son vehículo de la cultura oficial del MERCOSUR.

La cara integradora del Sector Cultural se manifiesta en el enunciado "identidad en la diversidad", así como en el Sector Educativo se manifestaba a través del lema "unidad en la diversidad", lo que se sustenta en la representación de español y portugués como lenguas de integración regional y del guaraní y las demás lenguas aborígenes como lenguas vernáculas.

No obstante, en la cuarta reunión del GTPL el guaraní y las lenguas "minoritarias" fueron incluidos en las modificaciones de las metas, los programas, proyectos y actividades prioritarias, marcando desde el órgano especializado en políticas lingüísticas esa reorientación político-ideológica que consideramos signo del final de la primera década del MERCOSUR en su etapa de regionalismo abierto:

d. Modificar las metas, para estas dos líneas de acción, de la siguiente manera:
   - ✓ *Declarar al guaraní como lengua oficial del MERCOSUR*. Esta meta se fundamenta en el hecho de que a partir de 1992 la lengua guaraní fue declarada lengua oficial del Paraguay, y que por lo tanto *estaría en iguales condiciones que el portugués y el español en cuanto a uso oficial en los respectivos países*. En el caso de Paraguay sería de suma importancia este reconocimiento en la medida en que *el guaraní forma parte sustancial de su identidad nacional, además de ser un patrimonio cultural de la Región que debe ser preservado y promovido*.
   - ✓ Desarrollar y consolidar programas de *Educación Intercultural Bilingüe* y otros esfuerzos de educación adecuados a las *minorías lingüísticas*.

(...)

e. Modificar los programas, proyectos y actividades prioritarias, para las metas mencionadas, de la siguiente manera

(...)

   - ✓ Elaboración de programas de apoyo al proceso de estandarización de la *lengua guaraní*
   - ✓ Instrumentación de programas de *enseñanza de guaraní en la Región*. (Acta GTPL Nº 1/01).

Se recomienda que el guaraní sea declarado "lengua oficial", en las mismas condiciones que el español y el portugués, además de ser objeto de programas de estandarización y de enseñanza en la región. Además es lengua identitaria y "patrimonio cultural" que debe ser "preservado y promovido". Las demás lenguas (aborígenes) son solo "patrimonio lingüístico regional", pero la región pasa a ser considerada como lingüísticamente diversa en función de esas lenguas, para las que se recomienda "desarrollar y consolidar

programas de Educación Intercultural Bilingüe" de modo de atender a las "minorías lingüísticas" que habitan la región. Lo más interesante es que se abandona la idea de una región homogénea u homogeneizable lingüística y culturalmente, necesaria para la integración regional, para pensar la región como múltiple y diversa. No obstante, la representación de las lenguas como objeto de conocimiento, de enseñanza y de gramatización se repite. El mismo cambio ideológico-discursivo que advertimos en los documentos de la RME que analizamos se puede observar en esta acta. Lamentablemente pasaron varios años antes que el GTPL se volviera a reunir y sus recomendaciones no siempre fueron atendidas por los órganos superiores del tratado.

Vimos que las lenguas oficiales, español y portugués, fueron recibiendo distintos valores imaginarios y simbólicos en su tratamiento por parte de los diferentes órganos del MERCOSUR y que esos valores se modificaron, al menos en parte, hacia el final de la década del 90 y principios de la siguiente. El cuadro que presentamos al final de este capítulo retoma el modelo tetralingüístico (Celada 2002) sumando la variable "identidad" según fue apareciendo en los documentos analizados: cultural, nacional y regional, que expresamos con los signos + (presencia del rasgo en la representación) y – (ausencia del rasgo en la representación).

Se pudo ver en los textos normativos que español y portugués adquieren una representación y un valor simbólico que permiten asociarlos con la **lengua vehicular** del modelo tetralingüístico, mientras que el guaraní y las demás lenguas aborígenes pertenecerían a la categoría de **lenguas vernáculas**.

Las lenguas oficiales son **lenguas de integración regional** por su función de lenguas oficiales y de trabajo. Lo que se subraya es su función vehicular (recordemos la presuposición de transparencia mutua de los primeros años) y su capacidad de condensar una cultura común de la región y una identidad regional en proceso de construcción a través del componente programático del proyecto de integración. Aunque hayamos advertido que en los últimos años se produjo un viraje ideológico a favor de una integración regional estratégica, esta es la representación predominante en la década analizada. ELE y PLE son también lenguas de integración regional, pues contribuirían a la comunicación entre los países y, por ende, a la integración económica. En esta representación solo es pertinente el rasgo de ser instrumentos de comunicación al servicio del proyecto meramente económico que dinamiza a los sectores educativo y cultural en esta primera década del MERCOSUR.

Las lenguas vernáculas concentrarían el rasgo de ser lenguas de identidad cultural y/o nacional, a través de un componente histórico-patrimonial (el guaraní condensa los dos rasgos).

Esta distribución de representaciones se corresponde con el reparto de funciones

entre el Sector Educativo y el Sector Cultural. No obstante, si atendemos al desplazamiento que se produjo con el desarrollo del SEM, especialmente en los documentos de las reuniones del GTPL, entre lenguas oficiales y lenguas extranjeras, a partir del cual español y portugués se transformaron en ELE y PLE, respectivamente, podemos ubicarlas también como **lenguas referentes** que activan dispositivos didácticos nuevos (ELE en sus variedades americanas) y ya existentes (PLE y ELE en su variedad peninsular). Pero ese tratamiento solo está presente en los documentos del GTPL.

Las lenguas extranjeras (inglés, francés, italiano, alemán) conservan su valor imaginario de lenguas referentes en la normativa analizada.

Lengua vernácula

Nacional, patrimonial, materna, diversa, histórica, no exportable, difundible artísticamente

"identidad en la diversidad"

Lenguas aborígenes
guaraní y demás lenguas aborígenes

+ identidad nacional (solo el guaraní)
+ identidad cultural (la propia cultura)
- identidad regional (son minoritarias)

Lengua referente

Enseñanza, estudio, investigación, formación y capacitación docente, materiales didácticos, certificaciones de conocimiento y uso, instrumentos de comunicación tranversales

Lenguas extranjeras
Inglés (?), francés, italiano, alemán

- identidad nacional
+ identidad cultural (permiten el acceso a otras culturas)
- identidad regional

ELE y PLE
(solo en su tratamiento por parte del GTPL, donde son objeto de gestión educativa, mercancías exportables y lenguas transnacionales)

+ identidad nacional (variedades americanas)
+ identidad regional (mayor presencia en los sistemas educativos alófonos)

Política lingüística plurilingüe

Lengua mítica

Religiosa, espiritual, etc.

Lengua poética
Lengua religiosa

Lenguas de integración regional (lengua vehicular)

Idioma oficial, lengua de trabajo, lengua de inserción mundial, instrumento de comunicación transparente, instrumento de conocimiento mutuo de los pueblos de la región

"Unidad en la diversidad"

Portugués y español como lenguas oficiales y de trabajo del MERCOSUR

ELE y PLE

+ identidad cultural regional (cultura común)
- identidad nacional (particularidades culturales de cada país)

Segunda Parte

Política y planificación lingüística en Argentina respecto del portugués

En esta parte nos dedicaremos a analizar las medidas de política lingüística[72] que se tomaron en Argentina respecto de la enseñanza del portugués. Prestaremos especial atención a la legislación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y del portugués en particular, antes y después de la creación del MERCOSUR. Luego veremos cómo se tradujo la planificación de la enseñanza de portugués a la práctica tomando dos instituciones como caso testigo, una de gestión oficial y otra de gestión privada. Con ese fin, analizaremos los planes de estudio de los respetivos profesorados y los programas de Lengua Portuguesa I[73].

A partir de la Ley Federal de Educación de 1993 se produjo un cambio en la política lingüística nacional respecto de las lenguas extranjeras. Anteriormente, como dicen Bein y Varela (1998), las decisiones oficiales al respecto exhibían poca fundamentación, pero la legislación que acompaña la reforma educativa establece un ordenamiento mucho más explícito, exigiendo para su aplicación nacional mecanismos de gestión más fuertes, dada la transferencia de todos los niveles de la educación a las jurisdicciones provinciales y a la ciudad de Buenos Aires, con excepción de las universidades. Por primera vez la enseñanza de lenguas extranjeras abarca seis años de la escolaridad obligatoria pública, comenzando en el Segundo Ciclo de la EGB (correspondiente al cuarto grado del nivel primario anterior). Cabe incluir aquí no solo la Ley Federal de Educación sino también la Ley de Educación Superior, de 1995, y los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, con sus Contenidos Básicos Curriculares (CBC), mediante los cuales se amplió la escolaridad obligatoria al Tercer Ciclo de la EGB (el segundo año de la escuela secundaria anterior) y se otorgó estatuto curricular a las lenguas extranjeras, se incorporó la diversidad regional en cuanto a las lenguas aborígenes y a las variedades de español en sus considerandos y articulados y se planteó la necesidad de la enseñanza de español con metodología de lengua segunda para las minorías que no lo tenían como lengua materna (v. Bein y Varela 1998 y Bein 2004).

Los Contenidos Básicos Curriculares, correspondientes tanto a los planes de estudio como a la formación docente, fueron consultados en seminarios federales de los que

---

[72] Una breve reseña sobre la política lingüística nacional –y las principales polémicas sobre el idioma nacional– anterior a la década del 90, se incluye en el Anexo VIII.

[73] Asignatura que se encontraban cursando los estudiantes entrevistados y cuyas clases hemos observado como parte del trabajo de campo realizado (v. tercera parte).

participaron especialistas de las diferentes áreas y fueron adoptados como oficiales los consensuados por las distintas jurisdicciones. Siguiendo a Bein (2004), estos documentos presentan la necesidad de la enseñanza de al menos una lengua extranjera y de una oferta plurilingüe, como se puede observar en los CBC para EGB, Bloque 5 (Lenguas Extranjeras) de 1994:

> El progreso de las ciencias, las artes y la educación radican en la cooperación y los intercambios culturales, lo cual conlleva una necesidad creciente de participar activamente en un mundo plurilingüe (...). Por otra parte, nadie duda de la utilidad del aprendizaje de lenguas extranjeras para el ejercicio laboral y para el acceso a la bibliografía especializada.
>
> En la EGB el alumno y la alumna se iniciarán en el aprendizaje de por lo menos una lengua extranjera pero se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ello sea posible.

Es importante notar que, habiendo avanzado en 1994 el desarrollo del SEM, la oferta plurilingüe que se recomienda solapa la ausencia de una decisión firme respecto de la enseñanza del portugués en la escuela, dejando la decisión a las jurisdicciones y a las propias instituciones educativas. Esto último se constata en el "Documento amarillo" del Ministerio de Cultura y Educación (citado en Bein 2004):

> Se reserva para el 3er. Ciclo [de la EGB] la introducción de otras lenguas, caracterizadas como extranjeras, a elección de cada jurisdicción. Así se podrá complementar una oferta plurilingüe, que es siempre recomendable y deseable.

Dejando de lado la excepcionalidad de la provincia de Buenos Aires que, como ya mencionamos, preveía solo el inglés como lengua extranjera por Resolución Nº 97/95, la voz ministerial nacional, como dice Bein (2004), es distinta:

> (...) los documentos oficiales destacan las bondades de una oferta plurilingüe; en todos los casos procuran dejar a las jurisdicciones la elección del inglés "o de la primera lengua extranjera seleccionada". Insisten en las particularidades regionales; por ejemplo, en la necesidad de la enseñanza de portugués en la zona limítrofe con Brasil, y en "la evidencia de que nuestro país no es uniformemente monolingüe" (...) (CBC-EGB, 1º y 2º niveles). Pero a medida que se avanza de las consideraciones más generales a la concreción de los planes de estudio y de la formación docente (v. CBC-FD y CCB-FD, 1997) la principalidad del inglés resulta casi excluyente (...). (op. cit.: 205).

El privilegio dado a la enseñanza del inglés como principal lengua extranjera se pone en evidencia, dice el autor, a través de tres vías. En primer lugar, metodológicamente se alienta la enseñanza del inglés como "lingua franca" y de las demás como "lenguas extranjeras", correspondiéndole a la enseñanza de estas últimas la entrada a una "cultura que no es la propia" (CBC-EGB, 1º y 2º niveles) y se dice que "es indudable que el inglés se ha convertido en la lengua de comunicación internacional, que hermana e integra a una pan-comunidad de usuarios sin fronteras geográficas o políticas" (op. cit.: 206). Además, en

segundo lugar, el inglés es la única lengua para la que se elabora una propuesta concreta de plan de estudios y, en tercer lugar, los acuerdos del MERCOSUR no son considerados, por lo que la importancia del portugués se restringe a las zonas limítrofes o puede aparecer a lo sumo como una segunda lengua extranjera. Evidentemente, como concluye Bein, la hegemonía político-económica de los países anglófonos pesa más no solo que las políticas lingüísticas de los países europeos que fomentan el aprendizaje de sus lenguas a través de acuerdos bilaterales (Francia, Italia, Alemania, Portugal), sino también que la "propia" política lingüística impulsada desde el MERCOSUR.

Por otro lado, es notable que el valor formativo que se reconocía a las lenguas extranjeras a principios del siglo XX, fundamento principal para su inclusión en la currícula y para la formación de profesores, se abandona al finalizar el siglo y la utilidad se vuelve el valor más deseado para su aprendizaje: "(...) hoy el estudio de las lenguas extranjeras no tiene, como a principios de siglo, un valor formativo del *ciudadano argentino*, sino uno fundamentalmente comunicativo del *individuo dentro de la sociedad global*." (Bein y Varela 1998: 8, cursivas en el original).

La reflexión final que hace Bein (2004) sobre el plurilingüismo tan declamado en la reforma educativa iniciada en 1993 es más que interesante, por lo que nos permitimos incluirla completa a pesar de su extensión:

> (...) como se presenta en el marco de una reforma escolar integral que acompaña la inserción de Argentina en el nuevo orden económico mundial con todas las tensiones que ese proceso involucra, había que hallar un término y modalidades de participación que al mismo tiempo satisficieran los requerimientos de la superestructura ideológica democrático-liberal y la praxis homogeneizadora de integración continental. El término "plurilingüismo" representa, en ese sentido, un buen articulador de representaciones y políticas: no solo permite rescatar las representaciones acerca de la conveniencia de la enseñanza de lenguas extranjeras y del respeto por la diversidad; la aplicación restringida de su contenido se combina bien con el traslado de la responsabilidad de la selección de la(s) lengua(s) a las jurisdicciones y a los padres de los alumnos como modalidad de participación. (Bein 2004: 216).

Retomaremos este valor del "plurilingüismo" cuando analicemos detalladamente los documentos del Ministerio de Educación y Cultura argentino correspondientes a la enseñanza del portugués en el período estudiado.

Capítulo 4: La enseñanza del portugués en Argentina

4.1. La enseñanza del portugués en Argentina anterior al MERCOSUR

Carlos Pasero (2004) afirma que entre 1932 y 1942 la lengua portuguesa se hizo enseñable en Argentina, ya que antes de ese período el aprendizaje de portugués carecía de relevancia. El autor sitúa en esa época el primer intento nacional por desarrollar la enseñanza de portugués, coincidente con el florecimiento de la divulgación de la cultura brasileña y en contraste con la indiferencia que se había mostrado hasta entonces en relación con la lengua y la cultura del Brasil (v. op. cit.: 5). Pasero concibe este período como

> (...) un movimiento social, cultural e ideológico –una suerte de proto-MERCOSUR–, que abarcó desde la edición de libros brasileños traducidos al español y la expurgación de textos escolares de toda mención o alusión agresiva al país vecino (y a otras naciones hermanas del continente) hasta el fomento de la enseñanza de la lengua portuguesa, (...). (op. cit.: 6).

Este proceso de legitimación del portugués en la Argentina, de corte estatal y privado, se vio robustecido, como explica el autor, por la labor de traducción y edición de la Biblioteca de Autores Brasileños Traducidos al Castellano, del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, a partir de 1937 (ideada por Ricardo Levene), así como por el funcionamiento del Instituto Argentino-Brasileño de Cultura, lo que ampliaba el mercado cultural de aquel entonces.

Singulares acontecimientos fueron haciendo posible la inclusión del portugués en la currícula. En 1935, por ejemplo, la visita oficial del presidente Getulio Vargas impulsó que se crearan cursos libres de Portugués y Literatura Brasileña en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario y en el Lenguas Vivas: el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública[74], por Resolución de fecha 19 de junio, rechazó el pedido del Presidente del Instituto Argentino-Brasileño de Cultura para establecer la enseñanza del portugués "hablado y escrito en el Brasil" en los establecimientos de enseñanza secundaria, normal especial y superior, pero autorizó, "dados los propósitos de vinculación cultural que se persiguen con dicha iniciativa" cursos libres y gratuitos de portugués y sobre literatura brasileña, "con el carácter de extensión cultural, y como homenaje a la Nación hermana", en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario y en la Escuela Normal de Profesorado de Lenguas

[74] En *Memoria del Departamento de Instrucción Pública Año 1935*, Buenos Aires, 1937: 90-1. Este y los demás documentos citados de este período están transcriptos en el Apéndice, "Selección documental" de la tesis de Carlos Pasero (2004) que seguimos, en general, en este tramo del trabajo. Incluimos copia en el Anexo VI, Carpeta 8.

Vivas, "en horas que no afecten la tarea normal de los citados establecimientos".

El primer "profesorado" de portugués fue creado en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario al año siguiente, 1936, como se puede comprobar en el texto del decreto del presidente Justo del 9 de junio[75]. Pero, en realidad, este no recibió el nombre de profesorado, sino que mantuvo el carácter de "curso libre" que tenía desde su implementación en 1935, aunque en el decreto mencionado se aprueba su plan de estudios, de cuatro años, con un promedio de 14 horas semanales de cursado, dado que

> (...) el curso libre organizado en el citado Instituto funciona con resultados satisfactorios, poniendo de manifiesto el interés con que siguen los alumnos esa enseñanza;
> Que las relaciones sociales, culturales y económicas que vinculan a nuestra [sic] país con el Brasil, son cada día más estrechas, por lo que hace que sea cada vez más perentoria la necesidad del conocimiento de su idioma;
> Que el plan de estudios propuesto por el Instituto Argentino-Brasileño de cultura ofrece en sí, las condiciones suficientes para un eficaz desarrollo de la enseñanza de esa asignatura;
> Por ello,
> El Presidente de la Nación Argentina -
>
> DECRETA:
>
> Artículo 1 – El curso libre de Idioma Portugués y Literatura Brasileña que funciona en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de la Capital, de conformidad a lo dispuesto por resolución del 19 de junio de 1935, se regirá por el siguiente plan de estudios: (...).

Las asignaturas previstas para dicho curso eran las siguientes: Ejercicios de idioma (lectura, traducción, ortografía, conversación, composición), Gramática portuguesa moderna y Fonética portuguesa para el primer año; Ejercicios de idioma (traducción, conversación, composición oral y escrita), Gramática portuguesa moderna, Literatura portuguesa, Literatura brasileña, e Historia de la Civilización portuguesa para el segundo año; Ejercicios de idioma (traducción, conversación, composición oral y escrita), Literatura portuguesa, Literatura brasileña, Historia de la Civilización portuguesa y Pedagogía general, para el tercer año y Ejercicios de idioma (traducción, conversación, composición oral y escrita), Literatura portuguesa, Literatura brasileña, Historia de la Civilización brasileña, Metodología y práctica de la enseñanza e Historia de la educación para el cuarto año.

El entonces presidente del Consejo Nacional de Educación, Ramón J. Cárcano, había impulsado cursos de portugués en escuelas primarias para adultos en la Capital Federal desde 1932 (Pasero, op.cit.). Por iniciativa del propio Cárcamo y de su hijo, el diputado Miguel Ángel Cárcamo, se creó, por ley Nº 12.307/36 el premio Estados Unidos del Brasil, para el mejor libro publicado en español y editado en el país, que debía consistir en un "estudio original y actual de las actividades económicas, sociales, políticas, artísticas o militares de los Estados Unidos del Brasil"[76]. El jurado designado por el Poder Ejecutivo era el Instituto Argentino-Brasileño de Cultura (IABC). También se otorgaba un segundo y tercer

---

[75] En *Memoria del Departamento de Instrucción Pública Año 1936*, Buenos Aires, 1937: 105-7.
[76] Véase la ley 12.307 del 25 de septiembre de 1936.

premio, de pintura y de escultura respectivamente, que serían adjudicados cada dos años en las exposiciones de arte brasileño que se organizarían en Buenos Aires, "de acuerdo con las disposiciones del Tratado de intercambio intelectual de mayo de 1935". Esos premios se les otorgarían a pintores y escultores brasileños.

A partir de entonces se sucedieron otros acuerdos, convenios y proyectos, como las clases alusivas sobre el Brasil que, nuevamente a pedido del Instituto Argentino-Brasileño de Cultura, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública resolvió incorporar en las clases de la escuela secundaria durante la semana comprendida entre el 6 y el 13 de septiembre de 1937, debido a que "(...) el día 7 del corriente, en el que el Brasil celebra su fiesta nacional, [es] de lata conveniencia que el alumnado del ciclo medio de estudios se vincule espiritualmente con el país hermano a través del conocimiento de sus hombres públicos, de las instituciones y de los acontecimientos históricos que le han dado gloria, (...)". Dichas clases suponían la participación de "(...) el mayor número posible de profesores, pero interesando a la vez a los alumnos (...), mediante la preparación de disertaciones breves sobre los temas sociales, históricos o artísticos que puedan interesarles.". Los temas "apropiados" fueron sugerencia del mismo IABC: geografía; historia –especialmente de la República–; organización política e institucional; nociones de la organización y funcionamiento de la enseñanza secundaria, normal y especial; ciencias, artes y letras, y, por último, "(...) Disertaciones sobre la necesidad de propender al mejor conocimiento y amistad recíproca entre la República Argentina y los Estados Unidos del Brasil y entre las personas e instituciones culturales, sociales, políticas y económicas, industriales o comerciales de ambos países."[77].

En 1938 un decreto del presidente Roberto M. Ortiz elevó la sección de Idioma Portugués y Literatura Brasileña del Instituto Superior del Profesorado Secundario a la categoría de Profesorado (Pasero op. cit.: 231).

En 1939 la revista *Caras y Caretas* destinó un número especial a los Estados Unidos del Brasil (15 de abril). En una nota titulada "Primeros profesores de portugués y literatura brasileña" se lee el entusiasmo de ciertos sectores frente a la "obra tan dignamente iniciada, cuyo resultado puede ser apreciado en este número especial, pues muchas de las traducciones en portugués que aparecen fueron hechas por los profesores egresados del Instituto Nacional del Profesorado Secundario."[78]. Ya en 1939 había egresados de ese primer profesorado de portugués.

En 1942, una Recomendación de la Comisión de Instrucción Pública[79] aconsejaba la

---

[77] Todas las citas corresponden a la ley N° 12.307/36.

[78] Un fragmento más extenso de la nota, proveniente de Pasero 2004, se reproduce en el Anexo VII.

[79] En *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, Año 1942, Tomo IV, Período ordinario, Agosto 26-septiembre 14, Buenos Aires: Imprenta del Congreso Nacional, 1942, pp. 590 y stes.

aprobación del proyecto de ley del diputado Damonte Taborda por la cual se incluía el idioma portugués en el plan de estudios del bachillerato, "como asignatura optativa, para los alumnos que cursan el 5to. Año.". En la argumentación a favor de dicha inclusión, se expresa que

> (...) La difusión del portugués, idioma de una *nación hermana dentro de una posición par en el continente*, ha sido propiciada en diversas ocasiones. Así, cuando el país recibió con muestras de júbilo sincero aquella insigne delegación de Campos Salles, los órganos de opinión y nuestros principales educadores expresaron la conveniencia de que dicho idioma fuera motivo de obligada enseñanza en nuestro institutos.
>
> (...) no es comprensible que hoy no propendamos a acercarnos y comprendernos más aún con un país de tan marcada cercanía geográfica e histórica.
>
> *Los gobiernos de América* se aúnan en un esfuerzo poderoso para establecer una unidad de pensamiento, una comprensión real de sus necesidades y deseos, para así obtener el beneficio de la paz integral. La lengua, como dice muy bien el autor del proyecto, "es fluido instrumento de comprensión humana, refleja los estados del espíritu que acercan y alejan a las naciones.

Se entiende bien porqué Carlos Pasero señala que este período es un "proto-MERCOSUR", además de que el Brasil era el cuarto socio comercial de la Argentina en la década el 30, por lo que se había firmado un Tratado de Comercio y Navegación en 1935, que fue complementado por otros convenios refrendados ese mismo año. Brasil era, entonces, un socio privilegiado para los gobiernos conservadores que se sucedían en aquella etapa (v. Rapoport y Madrid 2003: 229), pero en un contexto de creciente panamericanismo, pues, si atendemos a los resaltados en el texto anterior, advertimos que no es el latinoamericanismo el que guía el acercamiento de ambos países. De hecho, Brasil tuvo históricamente buenas relaciones diplomáticas y económicas con los Estados Unidos (Moniz Bandeira 2004:107 y stes.).

En comparación con el análisis que realizamos en la primera parte de este trabajo, podemos decir que casi los mismos argumentos son esgrimidos para sostener la necesidad de acercamiento entre ambos países y que la lengua aparece como un "instrumento" más que válido para ello. También se pone en evidencia el esfuerzo que significó en este período de "florecimiento de las relaciones culturales" con el Brasil el generar una opinión pública favorable luego de décadas de hipótesis de conflicto y rivalidad.

La ley 12.766 de 1942[80], finalmente aprueba la enseñanza de portugués para los alumnos de 5to. año a partir de 1943, "(...) en los establecimientos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en que se imparta la enseñanza de idiomas extranjeros, (...) con carácter optativo (...)". En su artículo segundo se establece la creación, en los institutos del profesorado, de la cátedra de idioma portugués, "que se agregará como materia de especialización en los planes de estudios vigentes". Esta ley fue ratificada y cumplimentada

[80] Sancionada el 10/9/42, promulgada el 17/9/42.

por decreto del presidente Castillo del 31 de diciembre del mismo año.

Esta primera inclusión del portugués en la currícula de la escuela secundaria de gestión oficial también fue síntoma del creciente panamericanismo que ciertos sectores de la intelectualidad y del gobierno venían promoviendo. César Viale, presidente del IABC (1941-1944), pronuncia un discurso en 1942[81] en el que destaca la cantidad de alumnos de los Cursos anuales de Idioma Portugués y Divulgación de la Literatura Brasileña dictados por dicha institución: en 1941 llegaron a sumar 103, en 1942, 150. Los exámenes finales se tomaban con intervención de los miembros del Consulado del Brasil en Argentina. En 1943, el número de alumnos ascendía a 200, repartidos en los tres ciclos que comprendía la enseñanza. El mismo César Viale pidió en una carta presentada al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, el 6 de abril de 1943, que "se mantenga el espíritu de la Ley Nº 12.766, y se introduzcan con verdadero carácter optativo, la enseñanza del idioma portugués de los cursos de la enseñanza media". Es decir que el espíritu de amistad y el panamericanismo no alcanzaban para el efectivo cumplimiento de las disposiciones legales. Carlos Pasero (op. cit.: 9) apunta que la decisión de 1942 fue abortada u olvidada casi inmediatamente. En palabras de José Luís Mendes d'Amaral, lector de Portugués en el Lenguas Vivas durante la década del 90: "El escaso interés por el portugués radicaba, esencialmente, en las escasas posibilidades de trabajo que el mercado ofrecía con esa lengua, sumada a esto la idea, por otra parte equivocada, de que un hablante de castellano domina fácilmente la comunicación en portugués y, finalmente, en un imaginario de la lengua portuguesa que se asociaba a una lengua de pobres e incultos (...)"[82].

Finalmente, en 1954 la sección de Portugués del Instituto Nacional del Profesorado Secundario fue transferida al Lenguas Vivas, donde en 1990 se creó el Lectorado de Portugués a partir de un convenio firmado con el Instituto Camões de Portugal. En realidad, el lector de portugués ya estaba en funciones en dicha institución desde 1987[83].

También en 1954 el gobierno brasileño creó el Centro de Estudios Brasileños, organismo dependiente del Sector Cultural de la Embajada de Brasil, para la difusión de la lengua y cultura brasileñas (v. Franzoni 1999).

Entre 1958 y 1968 delegaciones diplomáticas de Brasil y Argentina firmaron acuerdos de cooperación cultural que incluían la enseñanza de castellano y de portugués respectivamente, por ejemplo, el Convenio de Intercambio Cultural con el Gobierno de los

---

[81] Esta y las demás citas del autor pertenecen a *Cuatro años de presidencia en el Instituto Argentino-Brasileño de Cultura*, de César Viale (1945). Citado en Pasero (2004: 206-8).

[82] Extraído de J. L. Mendes d'Amaral (1995): "O português na Argentina", en *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, número especial, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, p. 129, traducción de Carlos Pasero (op. cit.: 9, nota 10).

[83] Véase revista *Lenguas V;vas. Número Aniversario. Cien años del Lenguas Vivas (1904-2004)*, año 4, Número 5, Diciembre 2004 - Mayo 2005, pp. 8-10.

Estados Unidos del Brasil de 1959 (aprobado por ley 7.672[84] de 1963), que establecía en su Artículo primero que cada parte contratante se comprometía a promover el intercambio cultural entre argentinos y brasileños, apoyando la obra que realizaran en su territorio las instituciones culturales, educacionales, científicas o históricas, dedicadas a la difusión del idioma y de los valores culturales y artísticos de la otra parte. El Artículo segundo se dedica especialmente a la enseñanza de la lengua:

> Art. 2: Cada Parte Contratante *tratará de incluir en el programa de sus escuelas secundarias, o en sus cursos preuniversitarios, la enseñanza del idioma de la otra Parte, y adoptará las providencias necesarias para que se incluya en la cátedra de Literatura Americana de sus Facultades de Filosofía y Letras un capítulo especial dedicado a la literatura de la otra Parte.*

Queda claro que incluir "el idioma de la otra Parte" en la escuela secundaria solo puede ser un "intento", lo que presupone dificultad y resistencia. De allí que la inclusión del idioma en los cursos preuniversitarios y de la literatura en las cátedras de "Literatura Americana" de las respectivas facultades de Filosofía y Letras constituyera una opción de mínima más plausible, que contaba ya con alguna tradición en la que apoyarse. Así, en el artículo siguiente, el "intento" pasa a la órbita paraestatal, en la que se había tenido más éxito a partir de las actividades del Instituto Argentino-Brasileño de Cultura.

> Art. 3: 1. Cada Parte Contratante tratará de *fomentar la creación y mantenimiento, en el territorio de la otra Parte, de centros para la enseñanza y difusión de su idioma y cultura*. 2. Se concederán todas las *facilidades necesarias para la entrada y permanencia de los profesores* que dicten cursos en los centros a que se refiere este artículo.

El intercambio de profesores también es facilitado, por lo que se supone que no hay en los países recursos humanos para tal fin. El intercambio y la colaboración, así como la colaboración cultural y artística también son motivo de este convenio:

> Art. 8: Cada Parte Contratante patrocinará la organización periódica de exposiciones culturales, así como de festivales de teatro, música y cine documental y artístico.
>
> Art. 9: Cada Parte Contratante se compromete a estudiar los medios más adecuados para facilitar la libre entrada, en sus respectivos territorios, de obras de arte, material científico, libros, grabaciones y partituras musicales y otras publicaciones de carácter cultural originarias de la otra Parte.
>
> Art. 10: Cada Parte Contratante exhortará a las instituciones oficiales y a las entidades privadas, especialmente las sociedades de escritores y artistas y las cámaras del libro, para que envíen sus publicaciones con destino a las bibliotecas nacionales de cada Parte. Asimismo *estimulará la traducción y edición de las principales obras literarias, técnicas y científicas de autores nacionales de la otra Parte.*

El intercambio de obras literarias continúa la tradición iniciada en el período anterior

[84] V. este, y los demás convenios de intercambio con el Brasil citados, en el Anexo VI, Carpeta 11.

estimulando la traducción de las principales obras de autores nacionales de cada uno de los países para su difusión en el otro. Además, se prevén acuerdos en el campo de las comunicaciones masivas, a través de la "transmisión periódica" de programas radiofónicos, películas, diarios, revistas y publicaciones informativas, "noticiarios" radiofónicos y programas de televisión:

> Art. 11: Cada Parte Contratante *promoverá acuerdos entre sus emisoras oficiales*, a fin de organizar la *transmisión periódica de programas radiofónicos de carácter cultural, informativo*, preparados por la otra Parte y de *difundir, recíprocamente, sus valores culturales y artísticos y sus atracciones turísticas*.
>
> Art. 12: Cada Parte Contratante *favorecerá la introducción a su territorio de películas documentales, artísticas y educativas* originarias de la otra Parte, así como estudiará los medios para facilitar la *realización de películas en coproducción*.
>
> Art. 13: Cada Parte Contratante facilitará, bajo reserva única de la seguridad pública, la *libre circulación de diarios, revistas y publicaciones informativas*, así como la *recepción de noticiarios radiofónicos y de programas de televisión originarios de la otra Parte*.

En 1968 se firmó otro Convenio Cultural con Brasil (aprobado por ley 17.980 del mismo año). Este convenio, de igual tenor que el anterior, pero con mayores previsiones, establecía en su artículo primero lo siguiente:

> Cada Parte Contratante se compromete a promover el intercambio cultural entre argentinos y brasileros, *apoyando la obra que, en su territorio, realicen las instituciones culturales, educativas, científicas o históricas, consagradas a la difusión del idioma y de los valores culturales y artísticos de la otra Parte*.

Este convenio, que reemplazó al de 1953, instruía en su artículo segundo para incluir en el currículo del curso secundario la enseñanza del idioma de la otra parte, con carácter opcional, "objetivando una rápida asimilación del contenido común de los dos idiomas español y portugués". Además preveía dictar, en cursos de especialización o de posgraduación, la enseñanza de literatura y de historia; promover, en el nivel de la extensión universitaria, cursos sobre la cultura nacional de la otra parte; proponer la creación de cátedras de portugués y de cultura brasileña en las facultades de Humanidades argentinas y de castellano y cultura argentina en las facultades de Filosofía, Ciencias y Letras brasileñas. También observaba que el país de origen pagaría a los profesores los pasajes y viáticos y que la estadía quedaría a cargo del país receptor. El intercambio cultural que se fomentaba incluía la creación y la manutención, en el territorio de la otra parte, de instituciones para la enseñanza y la difusión del idioma y la cultura, articuladas preferentemente con las universidades, para lo que se facilitaba la entrada y permanencia de profesores. Se beneficiaban también las investigaciones científico-académicas realizadas en conjunto, la admisión de alumnos en cualquiera de los niveles de la

enseñanza, el otorgamiento de becas, el reconocimiento de títulos y diplomas para el ejercicio profesional, diversas actividades culturales conjuntas, como festivales y exposiciones, la libre circulación de productos culturales, el intercambio de publicaciones con destino a las bibliotecas nacionales, la divulgación recíproca de programas radiofónicos y de televisión, así como de películas cinematográficas y su coproducción, el intercambio de material histórico para la investigación y el estímulo a estudiantes, artistas e intelectuales.

Pero será recién en 1971 cuando el portugués se enseñe como segunda lengua extranjera optativa en cuatro escuelas de la Capital Federal, en los años 4to. y 5to. de la escuela secundaria (Franzoni, op. cit.: 93).

En 1975, por Resolución ministerial Nº 600[85], se autorizó la implantación "experimental" de cursos de alemán, italiano y portugués como "segundo idioma extranjero" en el Bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas del Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas. Pero en 1986, la Resolución ministerial Nº 1.881 postergó el comienzo de la experiencia de la enseñanza de portugués como segundo idioma extranjero en los establecimientos de la Dirección Nacional de Educación Media.

La Resolución ministerial Nº 2.617 de 1985 autorizó, a partir del año siguiente, la iniciación progresiva en la jurisdicción de la Dirección Nacional de Educación Media (DINEM) de una experiencia de enseñanza de portugués como segundo idioma extranjero en una división del segundo ciclo del bachillerato común y en otra del bachillerato en Letras de Capital Federal y, a partir de 1988, en igual número de divisiones de similares características en dos establecimientos del Gran Buenos Aires. Los considerandos de esta experiencia piloto señalaban que el portugués "lengua románica de significativa tradición y vehículo de importantes manifestaciones literarias" debía ser incorporado como uno de los idiomas extranjeros de aprendizaje en el nivel medio, ya que así lo disponía la ley Nº 12.766 de 1942 y que el país había firmado dos convenios de intercambio cultural con Brasil (en 1959 y 1963). Además, otra circunstancia que se reconocía como importante era que el portugués, lengua de un país limítrofe, "contribuirá a estrechar aún más los lazos culturales, científicos y económicos, así como los de amistad recíproca que nos unen con la hermana República Federativa del Brasil". En este documento se expresaba que el portugués era enseñado con carácter experimental y como segundo idioma extranjero en el nivel medio del INSP en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" y en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "John F. Kennedy", ambos de Capital Federal, y que antes de considerarse la implantación progresiva del idioma portugués en los planes de estudio de nivel medio era "aconsejable iniciar una experiencia que, sobre la base del seguimiento y evaluaciones que se practiquen, permita tomar una decisión con los recaudos pedagógicos que el caso

[85] Las resoluciones ministeriales se incluyen en el Anexo VI, Carpeta 9.

requiere". Otro de los considerandos que resulta interesante para este trabajo es que el número de profesores diplomados en portugués se estimaba como suficiente y que la experiencia permitiría ampliar el campo de observación y práctica de la enseñanza de los alumnos del Lenguas Vivas. Por carecer la DINEM de inspectores especializados en idioma portugués se requirió "contar con el concurso de la SECCIÓN PORTUGUÉS DEL INSTITUTO NACIONAL SUPERIOR DEL PROFESORADO EN LENGUAS VIVAS" a los fines de prestar asesoramiento y apoyo técnico-pedagógico en la puesta en marcha, seguimiento y evaluación de la experiencia. En 1990 debía presentarse una evaluación final que permitiera "adoptar una decisión acerca de la inclusión progresiva del portugués como segundo idioma extranjero en el segundo ciclo de los planes de estudio nivel medio (sic)"[86].

En 1987 se aprobó el plan de estudios correspondiente al Profesorado en Portugués y a la Carrera de Investigación y Especialización en Portugués del Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" de Capital (Resolución Ministerial Nº 808).

La Resolución Ministerial Nº 1.356 de 1988 aprobó el currículum académico de la Maestría en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", que establece dos cursos anuales de portugués como requisito curricular. Los docentes que dictaban esos cursos fueron provistos por el Centro de Estudios Brasileños (Franzoni, op. cit.), desde el principio y hasta el momento en el que se privatizó y adoptó su forma actual de fundación.

Este breve relato muestra que el portugués contó con una infraestructura discreta, como dice Franzoni, frente a la oferta de otras lenguas extranjeras en el currículo de instituciones públicas, de gestión tanto oficial como privada. La oferta de portugués se restringía a cursos optativos en la escuela secundaria, en algunas carreras y centros de idiomas universitarios[87], en programas abiertos a la comunidad, en talleres optativos dentro de las escuelas y en la currícula de carreras vinculadas con el turismo (Franzoni, op. cit.: 94), aunque los convenios firmados con el país vecino fueran más allá en sus "intentos" y de que se llevaran a cabo "experiencias piloto" para la inclusión definitiva del portugués como segunda lengua extranjera en el nivel medio.

---

[86] Resolución ministerial N° 2.617/85.

[87] Un dato interesante es el que brinda el director del Centro Universitario de Idiomas de la UBA, Roberto Villaruel: "a fines de los 90 se recibían 1.800 estudiantes (en los cursos de portugués). "Ahora, con la asunción del presidente Lula y la fuerza que recobró el Mercosur, **cursan más de 2.400 estudiantes por cuatrimestre**.", en "Cada vez es mayor la demanda de profesores para enseñar Portugués", *Clarín.com,* 17/04/05 (http://old.clarin.com/diario/2005/04/17/sociedad/s-959233.htm) (negritas en el original).

4.2. Medidas adoptadas a partir del MERCOSUR. Representaciones sociolingüísticas del portugués en la legislación nacional

A partir de la firma del Tratado de Asunción, las medidas de política y planificación lingüísticas que tuvieron al portugués como protagonista deben ser interpretadas en relación con la reforma educativa impulsada en Argentina en 1993 a partir de la Ley Federal de Educación. Los documentos aprobados por resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) que analizamos en este apartado se legitiman discursivamente a través de la mención de los encuentros académicos donde fueron discutidos y de los circuitos de consulta y debate a los que fueron sometidos, al tiempo que muestran la progresión de las ideas al mencionar las normas anteriores que dieron origen y son marco de las sucesivas resoluciones.

En el caso del portugués en particular, el Congreso de la Nación también fue produciendo proyectos de ley, de resolución y de comunicación, incluso antes de la firma del Tratado de Asunción (1991), pero sobre todo después de esa fecha[88]. Representantes del Senado y de la Cámara de Diputados presentaron proyectos y pidieron informes al Ministerio de Cultura y Educación sobre la incorporación del portugués en la currícula escolar y sobre su uso en diferentes ámbitos. También se pidió la incorporación de un traductor oficial de portugués al plantel de traductores de la Cámara de Senadores.

Entre ellos se destaca el proyecto de comunicación en el que el senador Bittel solicitó la incorporación del idioma portugués, en su modalidad brasileña, en los planes de estudio oficiales de nivel medio, así como instrumentar un proyecto de intercambio cultural para profesores de lengua entre la Republica Federativa del Brasil y la República Argentina (Exp. 923/90 ingresado el 13/12/90).

Al año siguiente, el senador Velásquez presentó un proyecto de resolución que pedía la incorporación al plantel de traductores de la Cámara de un traductor oficial de portugués (Exp. 273/91, ingresado el 12/6/91). Ese mismo año, el senador Rivas presentó un proyecto de comunicación solicitando se promoviera en el ámbito educativo la confección de textos cuyo contenido estuviera relacionado con el proceso integrador iniciado con los países vecinos y la inclusión de la reciprocidad idiomática con el portugués (Exp. 278/91, iniciado el 12/6/91). También en 1991, el 6 de agosto, el senador Romero Feris presentó un proyecto de comunicación solicitando que se incluyera la enseñanza del idioma portugués en los planes de estudio de establecimientos educacionales (Exp. 555/91).

En 1992, un proyecto de ley presentado por los diputados Marcelo Muñoz y Alcides López proponía incorporar el idioma portugués en los profesorados dependientes del

[86] Datos y proyectos se pueden consultar en la página web del Senado de la Nación: http://tv.senado.gov.ar/web/proyectos/.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, pero el expediente caducó el 30 de abril de 1994 (Exp. 68/92, ingresado el 8/10/92).

El senador Genoud, por su parte, presentó un proyecto de ley disponiendo la obligatoriedad de la enseñanza y aplicación de los idiomas inglés y francés en escuelas de enseñanza básica y polimodales y de portugués en las zonas de frontera (Exp. 1590/92, iniciado el 22/4/92). La enseñanza obligatoria de inglés y francés se proponía para la Educación Básica y para el Polimodal. El Artículo 3° disponía que la obligatoriedad dispuesta no obstaría la enseñanza de un tercer idioma pudiéndose en ese caso implementar "el método de enseñanza de intercomprensión de lenguas Latinas". El Artículo 12° establecía que, en el ciclo de enseñanza Polimodal y en los establecimientos ubicados hasta 200 kilómetros de la frontera con la República Federativa del Brasil, sería "obligatoria la enseñanza de dos cursos de portugués en su modalidad brasilera (sic)".

Los senadores Martínez y Rubeo presentaron en 1994 un proyecto de ley incorporando el idioma portugués al sistema de enseñanza (Exp. 867/94, iniciado el 31/5/94).

Al año siguiente, el senador Martínez presentó un proyecto de ley que incorporaba en forma gradual el idioma portugués como asignatura dentro del sistema educativo nacional (Exp. 747/95, iniciado el 10/7/95) y el senador Rivas un proyecto de comunicación solicitando informes acerca de la disposición de profesores de idioma portugués a fin de cumplimentar los acuerdos y protocolos culturales en el marco del MERCOSUR (Exp. 1.357/95, iniciado el 5/10/95).

En 1996, el senador San Millán inició un proyecto de comunicación solicitando que en el marco del MERCOSUR se promoviera tanto la difusión que hace a normas aduaneras entre agentes estatales, como la enseñanza del idioma portugués en las escuelas (Exp. 1.899/96, iniciado el 24/9/96). El senador Losada, por su parte, presentó un proyecto de resolución solicitando que las líneas aéreas de bandera pertenecientes a países miembros del MERCOSUR incluyeran como idioma oficial en sus aeronaves el portugués y el español (Exp. 2.368/96, iniciado el 7/11/96).

Por último, en esta breve revisión de la labor parlamentaria sobre la inclusión del portugués en diversos ámbitos de la vida nacional en el período analizado, el senador Mikkelsen Löth presentó un proyecto de comunicación solicitando la implementación de un programa para la enseñanza recíproca del portugués y del español en Argentina y Brasil en el año 2000 (Exp. 159/00, iniciado el 13/3/00).

Pero es sin duda la Ley Federal de Educación de 1993 (Nº 23.695) la que funcionó como marco general de la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina en la década del 90. Recordemos que en el Título 2, Principios Generales, Capítulo 2: Del Sistema Educativo Nacional, establecía que

> Art. 8: El sistema educativo asegurará a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna.
>
> Art. 9: El sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional.

En el Título 10, Gobierno y Administración, Capítulo 1, "Del Ministerio de Cultura y Educación", se disponía que

> Art. 53: El Poder Ejecutivo nacional, a través del ministerio específico, deberá: a) Garantizar el cumplimiento de los principios, objetivos y funciones del Sistema Nacional de Educación. b) Establecer en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza -que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as- *dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares.*
> (...) j) Alentar el uso de los medios de comunicación social estatales y privados para la difusión de programas educativo-culturales que contribuyan a la *afirmación de la identidad nacional y regional.* (...)

Esta ley fijaba, de manera implícita, que las jurisdicciones debían establecer su propia política lingüística de acuerdo con sus "requerimientos" ("inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares"), dentro del marco general fijado por el gobierno nacional que, a su vez, debía respetar los acuerdos firmados en el MERCOSUR (Bein y Varela, 1998). No obstante, llama la atención que no se dispusiera de ningún espacio para la política educativa conjunta que se iniciaba, hecho que se explica por el carácter eminentemente económico de la primera etapa del acuerdo y por el carácter subordinado que tenían la educación y la cultura en él.

Fue a través de documentos marco y de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la enseñanza de lenguas extranjeras que se dispuso la política lingüística nacional del período, además de ciertas medidas tomadas en diferentes niveles del campo educativo estatal. Su carácter fue elusivo respecto de la inclusión del portugués en la currícula escolar, aunque se fueron dando pasos en ese sentido, especialmente en lo atinente a la formación docente, aspecto señalado como falta o insuficiencia también en las actas de las reuniones del GTPL del SEM. Revisaremos los principales avances respecto de la enseñanza de portugués.

La Resolución ministerial Nº 2.642 de 1994[89] otorgó validez nacional al título de Profesor en Portugués de la Universidad Nacional de Misiones con los alcances de "planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua

[89] Todos los documentos analizados en este apartado se incluyen en el Anexo VI, Carpetas 9 (resoluciones ministeriales), 10 (resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación con documentos anexos, como los CBC en sus diferentes versiones) y 11 (leyes nacionales).

portuguesa hablada en Brasil, y su literatura".

Las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) Nº 39/94 y Nº 40/95 aprobaron los CBC para la EGB, de los que nos interesa en particular el Bloque 5 correspondiente a "Lenguas Extranjeras", ubicado dentro del Capítulo "Lengua". Estos CBC, surgidos de distintas instancias de consulta, discusión y elaboración en las que participaron reconocidos especialistas, docentes[90], organizaciones no gubernamentales y la comunidad en general, servirían de base para los diseños curriculares de cada jurisdicción a partir del año 1995, pero se observaba la posibilidad de su evaluación y modificación periódica. De hecho, la Resolución del CFCyE Nº 40/95 incorpora modificaciones realizadas por técnicos y funcionarios de diferentes niveles, docentes y representantes de las principales confesiones religiosas monoteístas del país. Esta resolución aprueba la actualización de los CBC, explicitando en su Introducción que son "la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales".

Los CBC para "Lengua" cuentan con una introducción en la que se define la política educativa a seguir en el área:

> Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que el ciudadano y la ciudadana logren el *dominio lingüístico y comunicativo* que les permita acceder a la información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento. Esto constituye un derecho humano inalienable. (...)
>
> Le corresponde a la escuela *desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral y enseñar y consolidar el lenguaje escrito, como medio de acceso y elaboración de saberes y conocimientos formalizados*. A la escuela le corresponde, al mismo tiempo posibilitar la interacción del alumno y la alumna con el *patrimonio lingüístico, cultural y literario de nuestro idioma y de otras lenguas*.

La enseñanza de la lengua en la escuela tiene por objetivo el "dominio lingüístico y comunicativo", que es visto como un "derecho humano inalienable". El foco está puesto en el desarrollo personal de habilidades y competencias para la interacción y participación en el mundo moderno, incluido el académico ("producción de conocimiento"). A la escuela "le corresponde" desarrollar, perfeccionar y consolidar el lenguaje oral y escrito, concebido como "medio de acceso y elaboración" de saberes y conocimientos formalizados. "Nuestro

---

[90] Por ejemplo, en 1995, en el marco del Programa Especial de Integración Regional de la Universidad de Buenos Aires un grupo de personalidades de la comunidad académica esbozó un proyecto de red de colegios secundarios bilingües español-potugués, dependientes de las universidades e institutos de nivel superior del MERCOSUR, que fue apoyado por tres profesoras brasileñas que asistieron al encuentro. Lamentablemente, el proyecto no tuvo repercusión debido a que todavía no existía la voluntad de afianzar la integración sudamericana, que no ganaba terreno frente al proyecto alternativo de integración del ALCA. Más detalles al respecto en Narvaja de Arnoux, E., "Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana", en prensa, p. 14.

idioma" y las "otras lenguas" son además medio de acceso al "patrimonio lingüístico, cultural y literario". Si bien encontramos aquí una representación de la lengua como **instrumento de comunicación**, esta está matizada por la presencia de una mirada constructivista sobre el lenguaje, que lo entiende como "medio de elaboración". Los CBC tienen la impronta de las ciencias del lenguaje, que aparecen en una especie de mosaico teórico aportando, desde diversas perspectivas disciplinarias, diferentes representaciones del lenguaje y de la lengua, que fueron analizadas por especialistas (Bein y Varela 1998 y 2004-5) y que transcribimos a continuación. El lenguaje y la lengua son concebidos

- en su **relación con la identidad** y como **factor de cohesión social** ("La cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad."[91]);
- como **medio de comunicación** en un sentido sociológico y comunicacional ("El lenguaje constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena.");
- como **matriz cognitivo-representacional** del mundo ("A través de su dimensión representativa, el lenguaje le permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías (...)");
- como **discurso social** en relación con el pensamiento ("Hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto, podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad.");
- como **competencia comunicativa** ("Estas diferencias en cuanto al dominio lingüístico, en cuanto a la competencia comunicativa y en cuanto al uso estratégico del lenguaje, frecuentemente se relacionan con necesidades de una mayor democratización social y cultural.");
- como **forma de marginación** de la sociedad ("La figura del analfabeto en una sociedad letrada y la del ser humano que no es dueño de su propia palabra constituyen un extremo de marginación social.");
- como **experiencia estética** ("A través del uso poético del lenguaje se crean mundos alternativos, se generan imágenes de gran valor estético, se accede a mecanismos que posibilitan una mayor riqueza en el uso de la lengua y se potencia la capacidad de expresión.");

[91] Todas las citas pertenecen al Bloque 5: "Lenguas extranjeras" de los CBC, Capítulo "Lengua" de 1995.

- como **medio de acceso a las nuevas tecnologías y al mundo laboral** ("El desarrollo y la expansión de la informática a distintos órdenes de la vida exigen de las personas un dominio de la lengua escrita para que no queden marginadas al acceso a la información y del mundo laboral y, requieren, a su vez, velocidad lectora y, especialmente, criterios de selección."); y, por último,
- como **esquema de conocimiento** ("el lenguaje está estrechamente relacionado con las competencias relativas al conocimiento científico y tecnológico, para el cual, según la Ley Federal de Educación, la alumna y el alumno habrán de disponer de esquemas de conocimiento que les permitan ampliar sus experiencias y saberes.").

Como decíamos, estas representaciones obedecen a diversas conceptualizaciones teóricas del lenguaje y de la lengua, a veces antitéticas, que conviven en los CBC legitimando la política educativa implementada, que tiene como architexto[92] la Ley Federal de Educación:

> Es desde esta perspectiva [la de la educación como derecho humano inalienable] que la Ley Federal de Educación señala como uno de los objetivos prioritarios de la EGB "lograr la *adquisición y el dominio instrumental* de los saberes considerados socialmente significativos", entre los cuales se destaca especialmente "la comunicación verbal y escrita".
>
> La Ley especifica el *desarrollo de las competencias de la expresión y la comunicación* en estos términos "*Seleccionar y utilizar*, en diferentes contextos, *lenguajes, símbolos, códigos verbales y no verbales* como base de la *organización lógica de las ideas y de la expresión de los sentimientos*". (CBC para EGB, Bloque 5: "Lenguas extranjeras", 1995).

La Ley parece acotar, o, mejor dicho, los CBC parecen ampliar, el espectro de las concepciones de lenguaje y de lengua que se expresan en los fragmentos antes citados. Adquisición y dominio instrumental, selección y utilización del lenguaje, están puestos al servicio de la organización lógica de las ideas y de la expresión de los sentimientos. En este caso, el estudio del lenguaje, a través de la lengua particular, no parece ser un fin en sí mismo.

En lo que nos toca específicamente, en el apartado que lleva el subtítulo "Reflexiones acerca del bilingüismo, el tratamiento de las lenguas aborígenes o extranjeras en contacto y de las diversas variedades lingüísticas del español" del mismo documento, se dice lo siguiente:

> Si bien *la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela*, la vigencia y extensión de una lengua, en nuestro caso, *el español como lengua nacional* no debe suponer la subestimación de y la desaparición de *otras lenguas y variedades*, pues *se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte*

[92] En el sentido de texto fuente, modelo legitimante, según Maingueneau y Cossutta 1995.

enriquecedor de distintos grupos y comunidades. (...)

La *adquisición de la lengua nacional*, en aquellos *registros y variedades estandarizados* que permitan al niño y a la niña una *inserción social positiva en la comunidad nacional*, se acompañará con el *respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social*, y, en el caso de las áreas donde existen lenguas en contacto, especialmente las aborígenes, a partir de la alfabetización inicial en lengua materna, donde la enseñanza del *castellano* se realice mediante metodologías propias de la adquisición de una *segunda lengua*.

En la medida que esta problemática *responde puntualmente a algunas comunidades y no a todo el país*, se considera que su desagregación en un bloque *es resorte de la jurisdicción correspondiente*, ya que depende, además, de las características de las lenguas que están en contacto y de la ausencia o existencia de un sistema de escritura en dichas lenguas.

El proyecto educativo de la escuela se encuadra, en el caso de la presencia de otras lenguas, en su conocida función aglutinante, cohesiva: la "unidad lingüística". El español es la "lengua nacional", que entra en distribución complementaria con el nombre "castellano" cuando se refiere a su enseñanza como lengua segunda a comunidades alóglotas. Se mencionan las "variedades y registros estandarizados" como las lenguas de enseñanza, aunque no se aclara cuál es la variedad de español que se enseña. El plural de la formulación ("variedades y registros") permite suponer que hay espacio para las variedades regionales del español habladas en el territorio de la "comunidad nacional", siempre y cuando cumplan con la condición de estar debidamente estandarizadas. La ausencia de materiales específicos para enseñar, por ejemplo, el español hablado en la zona del Litoral, en contacto con el guaraní y el portugués, deja presuponer que la norma escrita de la variedad rioplatense, que cuenta con instrumentos lingüísticos como diccionarios, estudios lingüísticos, presencia en los medios de comunicación y, sobre todo, en la literatura, seguirá siendo la elegida para cumplir la función de la enseñanza "nacional" de la lengua en la escuela. No obstante, se hace hincapié en el respeto y la valoración de la "diversidad", "pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte de distintos grupos y comunidades" (ibídem).

Se trata de un discurso políticamente correcto que deja a las jurisdicciones las decisiones de política lingüística, ya que "esta problemática responde puntualmente a algunas comunidades y no a todo el país". La política lingüística, entonces, no es asunto del Estado nacional sino que se implementará de acuerdo con los requerimientos de cada jurisdicción, lo que constituye de por sí una decisión de política lingüística.

En cuanto a las lenguas extranjeras, en el Bloque 5 se pone de relieve su valor formativo y cognitivo:

Sin lugar a dudas, todo aprendizaje de lenguas está íntimamente relacionado con el *desarrollo intelectual, afectivo y social del ser humano*. Con una lengua se aprende a *significar, a organizar el mundo y la propia interioridad*. Por lo tanto, aprender lo más tempranamente posible una o más lenguas extranjeras significa apropiarse de uno o varios

> códigos, aprender estructuras y usos lingüísticos, aprender a comunicarse, y con ello participar en la construcción de las interrelaciones sociales.

Esta caracterización del aprendizaje de las lenguas extranjeras, que incorpora su valor formativo (Blanckert 1982, citado en Bein 1999: 202), pregonado por la visión humanística que enfatiza el fin de contribuir a la delimitación de la propia identidad y a la amistad entre los pueblos a través del conocimiento de su literatura y su cultura, se conjuga con la visión cognitiva y con la técnica, que pregona el acceso al conocimiento científico y al mundo laboral:

> El progreso de las ciencias, las artes y la educación radica en la *cooperación y los intercambios culturales*, lo cual conlleva una necesidad creciente de participar activamente en un mundo plurilingüe. El aprendizaje de las lenguas extranjeras *abre la mente a nuevas posibilidades*, constituye un encuentro realista con otras culturas e incita a la *reflexión acerca de la propia. Por otra parte, nadie duda de la utilidad del aprendizaje de lenguas extranjeras para el ejercicio laboral y para el acceso a la bibliografía especializada*. (Ibídem).

La formulación anterior permitiría pensar que el portugués ocuparía un lugar de privilegio en la oferta de lenguas extranjeras en la escuela (que aquí no se estipula), dados los reiterados convenios de cooperación cultural firmados con Brasil y su condición de país limítrofe, factor indispensable para su inclusión en la currícula de las jurisdicciones que lo consideraren conveniente, como se puede observar en el siguiente párrafo:

> En la EGB, el alumno y la alumna se iniciarán en el aprendizaje de, *por lo menos, una lengua extranjera pero se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural* cuando ello sea posible. *Las decisiones sobre la lengua o las lenguas que deben enseñarse* y los aspectos a los que debe darse prioridad en la enseñanza (lengua oral o escrita, comprensión o producción) *dependerán del análisis que cada jurisdicción realice a partir de las necesidades regionales*. Entre algunos aspectos que deben ser considerados a la hora de la decisión se cuentan *la importancia que puede adquirir una lengua en la estructuración política, cultural y económica del mundo, la cercanía geográfica con la zona de habla de una lengua, el origen cultural de las alumnas y los alumnos*. En todos los casos, se recomienda desarrollar la comprensión y la producción de la/s lengua/s extranjera/s *dando prioridad al valor comunicativo* de los elementos del lenguaje. (Ibídem).

En los CBC aparece la necesidad de enseñar al menos una lengua extranjera y de una oferta plurilingüe y, atendiendo a que, como vimos en el capítulo anterior, la lengua privilegiada por la escuela históricamente fue el inglés, cabe suponer que la segunda lengua extranjera será el portugués, ya que es lengua oficial del MERCOSUR, lengua de un país limítrofe y lengua que se ha convenido enseñar en varias oportunidades, además de contarse con egresados de varios profesorados y con la posibilidad de realizar intercambios con profesores provenientes del país vecino, aunque llama la atención la ausencia de mención del primer Plan Trienal del SEM. Por último, se considera la inclusión temprana de la primera lengua extranjera en la currícula, y nada se dice de la segunda:

> El aprendizaje de *una lengua extranjera* en la EGB comenzará, en lo posible en el Segundo Ciclo, una vez cumplido el período de alfabetización inicial en lengua materna. (Ibídem).

Por primera vez la enseñanza de lenguas extranjeras abarca seis años de la escolaridad obligatoria, pues comienza en el segundo ciclo de la EGB, es decir, a partir del 4to. grado de la escuela primaria. De hecho, la segunda lengua extranjera recién será introducida en el segundo o en el tercer ciclo de la EGB.

Ya en esa época el inglés es la lengua extranjera que se prioriza exclusivamente. El caso más sonante es la Resolución Nº 97/95 de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires por la cual la única lengua prevista en el ámbito de la provincia era el inglés, lo que ocurrió también en otras provincias (Bein 1999). Las demás lenguas pasan a la consideración de las jurisdicciones. Si bien la voz ministerial es diferente en cuanto al énfasis que se pone en la oferta plurilingüe, como decíamos al finalizar el Capítulo 3, en todos los casos "se procura dejar a las jurisdicciones la elección del inglés «o de la primera lengua extranjera seleccionada»" (op. cit.: 205). En los documentos previos de debate que dieron origen a los CBC se alzaron voces a favor de otras lenguas extranjeras, pero esas voces lo hicieron en nombre del mismo plurilingüismo abogado por las posiciones oficiales y "[c]omo se sabe, en una situación de desequilibrio las posiciones conciliadoras terminan por asegurarle el predominio al más fuerte" (op. cit.: 208).

Continuando con el análisis de los documentos de la reforma educativa, la Ley de Educación Superior (Nº 24.521) de 1995 proponía garantizar la calidad y formación necesarias para dar respuesta al nuevo contexto de globalización, del "sistema cultural" y de la "estructura productiva", como podemos leer en el Capítulo 1 del título II "De la Educación Superior":

> Art. 4: Son objetivos de la Educación Superior, además de los que establece la ley 24.195 en sus artículos 5, 6, 19 y 22: a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte; b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación; d) *Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema*; e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades; f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran; g) *Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva*; h) Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados; i) *Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados*; j) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales.

Esta ley abría la posibilidad de disponer de mayores recursos para la formación de profesores de portugués en el país, si la meta hubiera sido, desde el principio, darle a dicha lengua una presencia más marcada en el sistema educativo nacional.

En 1996, una resolución de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Cuidad de Buenos Aires (Res. Nº 841) incorporó en forma progresiva y gradual la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas de jornada simple, desde 4to. a 7mo. grado y garantizó la oferta plurilingüe a través de los Centros Complementarios de Idiomas Extranjeros[93] destinados a la enseñanza complementaria de la misma lengua que se estudia en la escuela o de otra lengua extranjera para todos los niños del sistema primario público y hasta 2do. año de la escuela secundaria de la jurisdicción. Actualmente hay veinticinco C.E.C.I.E.S. Todos dictan inglés; la mayoría, únicamente; siete dictan también francés; seis dictan también italiano y solo tres portugués, en combinación siempre con el inglés y en algunos casos también con el francés y el italiano. Si bien la apertura de esos centros complementarios es loable, no es de suponer que los alumnos asistan a ellos a aprender una lengua extranjera que el propio Estado no incorpora al tramo curricular. Es decir que el "plurilingüismo" queda en este caso a discreción de los padres de los alumnos.

1997 es un año particularmente profuso en normativa: la Resolución ministerial Nº 47, de 1997, reconoce como oficial y da su consecuente validez nacional al título de Traductor Público en Idioma Portugués, que expide la Universidad Argentina de la Empresa; se aprueba la versión definitiva de los CBC para EGB y para la Educación Polimodal, "Lenguas Extranjeras" (Res. CFCyE Nº 57/97) y el Acuerdo Marco para la Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente, Serie A-14 (Res. CFCyE Nº 63/97).

Los CBC para la Educación Polimodal de Lenguas Extranjeras, área que nos interesa especialmente pues en ella se propone la incorporación curricular de la segunda lengua extranjera, tuvieron un capítulo dedicado por completo a la enseñanza del inglés, de noviembre de 1996 (habilitado para su discusión por Resolución CFCyE Nº 47/95), y uno para lenguas extranjeras, de febrero de 1997, que fue el aprobado definitivamente por Resolución CFCyE Nº 57/97. Conviene detenerse comparativamente en estos documentos, por las representaciones sociolingüísticas que contienen.

El primero incluye unos párrafos en la introducción donde se define al inglés como

---

[93] En la página del Gobierno de la Ciudad de Buenos se puede leer la presentación de los C.E.C.I.E.S: "Los Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros, fundados por esta Supervisión de Idiomas Extranjeros a partir de 1982, ofrecen a todos los alumnos de las escuelas de la jurisdicción, de 4° grado a 2° Año la posibilidad de profundizar los estudios de la misma lengua extranjera que aprenden en la escuela o de comenzar sus estudios de otra lengua, después de horarios de clases. Las clases se dictan dos o tres veces por semana. En el primer caso son clases de setenta y cinco minutos y en el segundo, de cincuenta minutos. La duración del curso es de seis años de estudios". En http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/supervisiones/supervision_idiomas/cecies.php?menu_id=12011.

"lingua franca":

> Se define al inglés como *lingua franca* en tanto es la lengua que usan habitualmente hablantes de lenguas diferentes para *facilitar la comunicación*. El uso del término en la presente propuesta no debe asociarse con variedades "reducidas" de lenguas estándar generalmente conocidas en la literatura sociolingüística como pidgins.(...) Simplemente adopta *rasgos fonológicos de inteligibilidad general*, es decir aquellos no asociados con *ningún dialecto o cultura de origen particular*. Esto se remite a la definición de dialecto en términos de inteligibilidad mutua, solo que elevado al rango de *inteligibilidad internacional*.
>
> En el caso de la opción de *una lengua extranjera*, se reitera el criterio ya propuesto de adopción del *dialecto estándar de mayor difusión cultural, y por ende el más aceptado socialmente*, el que esté mejor caracterizado lingüística y pragmáticamente, y el que mejores materiales de referencia ofrezca.
>
> Los CBC de *inglés como lingua franca y de la lengua extranjera seleccionada* tendrán como objetivo principal profundizar y ampliar el conocimiento lingüístico –interlenguaje o competencia de transición– y las *habilidades comunicativas* que los alumnos hayan desarrollado durante la EGB. Ambos aspectos favorecen tanto la *"autonomía intelectual" como la inserción en el mundo laboral y/o el acceso a estudios superiores*.
>
> La enseñanza de la lengua extranjera seleccionada concibe a esta lengua como una *ventana a una cultura que no es la propia*. (...) Se propone que la lengua extranjera seleccionada se oriente en la misma dirección que el inglés como lengua franca. (Anexo de la Res. CFCyE 47/95).

Varias cosas se pueden decir a partir de esta larga cita. En primer lugar, la toma de posición sobre el inglés como la lengua indiscutible en el sistema educativo por su condición de lengua internacional (más adelante se dice que es "lengua vehicular internacional" y "puente comunicador indiscutido"). La política exterior de las "relaciones carnales" y la celebración de la globalización parecen haber seducido también a los especialistas. En segundo lugar, la oposición inglés lingua franca/lengua extranjera seleccionada presupone que el inglés no es una lengua extranjera. En tercer lugar, la caracterización de las lenguas extranjeras como "ventanas a una cultura que no es la propia", permite inferir que

a) el inglés, que no es una lengua extranjera, no se corresponde con una cultura y que
b) el inglés es parte de nuestra cultura, en tanto nos insertemos en el concierto mundial globalizado o como instrumento para ello.

En cuarto lugar, la lengua extranjera, y también la *lingua franca*, aparecen en su función de instrumento de comunicación, especialmente el inglés, que permitiría la "inteligibilidad internacional". Para las demás lenguas extranjeras se reserva la posibilidad de servir para la "autonomía intelectual" (entre comillas en el original), pero no se olvida su función práctica en el mundo laboral y en el académico.

Por último, una observación de orden sociolingüístico: el dialecto estándar de mayor difusión cultural no es necesariamente el "más aceptado socialmente", sino el más difundido y protegido, políticamente hablando, incluso el históricamente impuesto. Aquí la posibilidad de que el sistema educativo cambie las representaciones sociales sobre las lenguas extranjeras no se considera, todo lo contrario: el sistema educativo debe hacerse cargo de

las representaciones dominantes y diseñar su política lingüística de acuerdo con ellas, lo que nos devuelve al tema del portugués. Es interesante el párrafo siguiente en el que se lo compara con el inglés:

> En el caso de *lenguas similares al español, como el portugués*, será necesario orientar los procesos de enseñanza/aprendizaje hacia la *delimitación de áreas similares*, tanto en el nivel fonológico como gramatical. *La aparente transparencia lingüística puede no ser sinónimo de transparencia en el aprendizaje*. (...) En estos casos se podrá contar con un fuerte aporte de la reflexión metalingüística para *separar esta lengua del español, del inglés y de la lengua materna*, de existir una diferente. (...) La escuela debe proponerse *que haya una distancia óptima entre todas ellas* para ejercer una elección de código adecuado según la situación (code switching). (Ibídem).

Este párrafo parece destinado a refutar a quienes podrían proponer el portugués en lugar del inglés por su proximidad con el español y, por ende, por su facilidad para el aprendizaje. La proximidad, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, se vuelve impedimento o dificultad pues implica la tarea de diferenciación en las áreas donde hay "aparente transparencia". La labor de la escuela, desde esta perspectiva, es separar, a través de la reflexión metalingüística, las lenguas que empiezan a estar en contacto en el aula. En todo caso, la lengua materna es la que permite la reflexión metalingüística en clase, lo que deja sin efecto la preocupación por las "interferencias" y las "aparentes transparencias". De hecho, marcar esas dificultades es la función del docente de lenguas en el aula. Estudios ya clásicos reflexionan sobre los efectos sociales de distinción de lenguas y hablantes que se producen en la escuela (v. Bourdieu y Boltanski 1975 y Bourdieu y Saint Martin 1975). Que esta preocupación por mantener la "distancia óptima" aparezca en relación con el portugués activa viejos imaginarios de rivalidad entre pueblos (y lenguas) e incluso la representación del portugués como una lengua que no "merece" ser incluida en la escuela.

Afortunadamente, por Resolución Nº 57/97 se aprobó el capítulo definitivo correspondiente a "Lenguas Extranjeras para la Educación Polimodal", en el que el inglés no aparece como lengua "no extranjera" sino como lengua de comunicación internacional, aunque se lo sigue privilegiando, ya que se proponen las siguientes opciones:

a) Tres niveles de lenguas extranjeras;
b) *Al menos un nivel de inglés como lengua de comunicación internacional* y dos de otra lengua extranjera seleccionada;
c) *Dos niveles de inglés* y un nivel de otra lengua extranjera seleccionada.

La fundamentación para esta propuesta se organiza del siguiente modo: el manejo de varias lenguas extranjeras permite la participación plena de las personas en un mundo globalizado, la escuela debe garantizar el desarrollo de las capacidades necesarias a través

de tres niveles de lenguas extranjeras, que pueden comenzar en cualquiera de los tres años de un ciclo. Los niveles no coinciden con los años de la escolaridad sino que son unidades de aprendizaje/adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas. Lo que se recomienda es la introducción progresiva de las lenguas extranjeras a partir del segundo ciclo de la EGB, aunque está bien vista una introducción más temprana. Se presupone que en la Educación Polimodal se deberá incluir otra lengua distinta del "inglés para la comunicación internacional" pues este fue incorporado en la EGB. Esto implica que, en el mejor de los casos, los alumnos podrían recibir dos niveles de "otra lengua extranjera" si esta fuera seleccionada:

> A lo largo de la educación formal de las personas (Nivel Inicial, EGB y Educación Polimodal) se organizará progresivamente la enseñanza de tres niveles de Lenguas Extranjeras, *al menos uno de los cuales serán de inglés como lengua de comunicación internacional y los restantes serán, o bien otros dos niveles de inglés, o dos de otra lengua extranjera seleccionada*. (Anexo de la Res. CFCyE N° 57/97).

Es decir que, aunque no se abunde en justificaciones acerca de las bondades del inglés en la escuela, es de hecho la única lengua extranjera cuya presencia curricular está garantizada. El siguiente párrafo lo aclara aún más:

> Se contempla la introducción de otra/s lengua/s extranjeras *de acuerdo con la opción y las posibilidades de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires*.

La Resolución del CFCyE Nº 66/97 resuelve habilitar para la discusión en las jurisdicciones y en el circuito nacional el Documento A-15 "Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas" y los Contenidos Básicos Comunes de Lenguas Extranjeras para la Educación General Básica con especificaciones para el Nivel Inicial.

En el mismo año se aprobaron también otros documentos educativos: la Modificación del Acuerdo Marco para la Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua, Serie A-14 (Res. CFCyE Nº 95/97); el Título de Profesor Intercultural Bilingüe (Res. CFCyE Nº 107/97) y las Recomendaciones para la Enseñanza de Español como Segunda Lengua en Contextos Multilingües de la DGIDE.

Paralelamente, el 10 de noviembre de 1997 se firmó en Brasilia un Convenio de Cooperación Educativa entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil (ley 25.181 de 1999). En el artículo cuarto del convenio se señala que cada una de las partes promoverá, en consonancia con los acuerdos del MERCOSUR, lo siguiente:

> Art. 4: Cada una de las Partes promoverá: a) *La inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra Parte*; b) La creación de *cursos de especialización, carreras de postgrado, cátedras específicas sobre literatura, historia y cultura nacional del otro Estado*; c) La creación de cursos de

especialización, de posgrado, o cursos específicos que apunten a mejorar el conocimiento de la realidad económica, política, social y tecnológica de la otra parte; d) *La creación de cátedras de portugués y cultura brasileña en las universidades argentinas, y de español y cultura argentina en las Universidades brasileñas.* e) La inclusión de *contenidos referidos a la integración regional* en sus distintos aspectos en los diferentes niveles educativos.

El énfasis puesto en el compromiso de garantizar la presencia del portugués en Argentina da cuenta de su necesidad y del retraso en relación con el país vecino respecto del cumplimiento de los acuerdos del MERCOSUR.

El convenio también propendía a la creación de cursos de especialización, carreras de posgrado, cátedras específicas sobre literatura, historia y cultura nacional, cátedras de portugués y cultura brasileña en las universidades y la inclusión de contenidos referentes a la integración regional en curso. Además de la manifestación de buena voluntad y amistad entre los pueblos que significa la firma de convenios como el anterior, el énfasis puesto en el intercambio lingüístico y cultural, en los ámbitos escolar y académico, debe ser leído como un refuerzo de la política lingüística y cultural impulsada desde el MERCOSUR y como la asunción de que esas políticas debían intensificarse. Si bien la prensa gráfica señalaba en esa época el auge del portugués en Argentina, siempre se mencionaban los cursos de instituciones privadas, como la Fundación Centro de Estudios Brasileños, y la cantidad creciente de ingresantes a distintos profesorados, nunca la elección del portugués por parte de las jurisdicciones y/o de las instituciones educativas como la otra "lengua extranjera seleccionada", sino todo lo contrario: la incapacidad del sistema educativo nacional de hacerse cargo de la "demanda", por falta de docentes especialmente[94].

1998 también fue un año productivo para la reforma educativa pues se aprobaron el Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas A-15 (Res. del CFCyE Nº 72), marco legal para la implementación de la Ley Federal de Educación en el área de Lenguas Extranjeras,

---

[94] Una nota del diario *Página 12*, titulada "Algunos años más de portuñol", dice: "A poco más de un año de la entrada en vigencia del MERCOSUR, la idea de promover la enseñanza de portugués en las escuelas todavía está en veremos. Algunas jurisdicciones han empezado a analizar la forma de implementarla, pero todas las iniciativas en ese sentido se detienen en un punto: la falta de profesores para dictar ese idioma." (18/2/96). En el diario *La Nación*, la entonces Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Graciela Giannettasio, declaraba que "el portugués podría comenzarse a dictar en el año 2000, cuando comience a aplicarse en plenitud la educación polimodal, cuya idea básica es la de dar respuesta a las necesidades de una salida laboral por parte de los estudiantes." (9/3/94). Por otra parte, el diario *La Nación*, en una nota de su suplemento "Cultura" titulada "Cada vez más argentinos quieren hablar portugués" dice que 10.000 alumnos estudiaban portugués en el país en el año 2001, cifra estimativa brindada por la Embajada de Brasil. La nota está basada sobre todo en los cursos que ofrece la Fundación Centro de Estudios Brasileños, institución privatizada desde 1996 que dependía del Sector Cultural de la Embajada del país vecino, y por cuyos cursos pasaron, desde 1994 hasta 2001, 3.500 alumnos. La otra cifra que se da es la de la matricula correspondiente al Profesorado de Portugués del Lenguas Vivas, con 70 inscriptos por año (cuando el promedio desde la creación del profesorado era de 10 ingresantes por año) (4/9/2001). V. Anexo VII.

como asume el propio Ministerio de Cultura y Educación[95]; los CBC, Capítulo Lenguas Extranjeras, para la EGB 1 y 2 con especificaciones para el Nivel Inicial (Res. CFCyE Nº 73); los CBC para el Campo de la Formación de Orientación de la Formación Docente (Formación Principal y Formación Complementaria) para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal, en las distintas disciplinas, y para todos los niveles del sistema educativo en Lenguas Extranjeras, Educación Física y Artes y se trasladó al Consejo de Universidades la consideración de los Contenidos Curriculares Básicos para el Campo de la Formación de Orientación de la Formación Docente. Esta última medida promovió en cada jurisdicción el proceso de transformación de los institutos de formación docente con vistas a la adecuación gradual de sus ofertas a la nueva organización y a los nuevos contenidos (Res. CFCyE Nº 75).

El Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras A-15 plantea como objetivos los siguientes:

> (...) c) Concebir una organización de la diversidad lingüística y cultural que permita la participación efectiva de las comunidades lingüísticas a través de los aprendizajes formales de la escuela.
> d) Favorecer, entonces, la diversidad lingüística y cultural, respetando el rol social de cada lengua a través de la promoción de procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición efectivos.
> e) Facilitar la enseñanza del español como segunda lengua a los largo de los niveles del sistema educativo argentino (Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal) en los casos de comunidades que no tengan al español como lengua materna.
> f) Recuperar, conservar y difundir el patrimonio lingüístico y cultural de las comunidades aborígenes asignando recursos de investigación, educativos y tecnológicos adecuados.
> g) Favorecer la interculturalidad facilitando la comunicación e intercomprensión con los hablantes de las distintas comunidades de origen extranjero que habitan el país.
> h) establecer los criterios generales para la enseñanza de tres niveles de Lenguas Extranjeras a lo largo de todo el sistema educativo argentino (Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal), en una primera etapa de transición a partir del Séptimo Año de la EGB y progresivamente a partir del Segundo Ciclo de la EGB.

La política lingüística impulsada definitivamente por este documento dice basarse en el multilingüismo y la equidad. Como habíamos visto en el análisis de los CBC, la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, pero se afirma que "la vigencia y extensión de una lengua –en nuestro caso el español– no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas y variedades, pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad, y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades". Es verdaderamente novedoso no solo que se afirme una política lingüística explícita que incorpora otras lenguas y variedades (del español) sino que

[95] "Política y Planificación Lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR Educativo. Multilingüismo y Equidad", Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, Ministerio de Cultura y Educación, 1997, publicación en CD.

se reconozca el valor y la función políticos de tal decisión. La política lingüística tiene como finalidad expresa "construir la identidad cultural del país". Se supone, así, que la presencia de más lenguas y variedades en el sistema educativo nacional generará una "identidad cultural" que acepte la realidad multilingüe de la nación. Sigue el documento:

> El multilingüismo requiere que se tengan en cuenta los siguientes factores:
> - la recuperación e integración de las lenguas aborígenes, lo que implica propiciar un marco de organización de la diversidad lingüística basado en el respeto y la convivencia;
> - la incidencia en el español de otras comunidades minoritarias radicadas en el país;
> - las lenguas en contacto en todas sus variedades sociales y de adquisición;
> - la complejidad lingüística que plantean las migraciones, tanto de hablantes de países limítrofes como de hablantes occidentales y no occidentales;
> - una introducción racional y secuenciada de 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.

"Multilingüismo" se configura, entonces, a partir de una serie de reparaciones que tienen como especiales protagonistas a las lenguas aborígenes (aunque en el documento aparezcan con minúsculas en oposición a "Lenguas Extranjeras"), a las comunidades de inmigrantes "minoritarias", "de países limítrofes", de "hablantes occidentales y no occidentales". El último punto tal vez sea crucial para entender la articulación entre la política lingüística impulsada desde el MERCOSUR y esta política nacional: la introducción de "tantas Lenguas Extranjeras como sea posible" será "racional y secuenciada", de modo de no "interferir" con el español ni con las lenguas aborígenes. Si colocamos en este contexto al portugués, su escasa inclusión en la currícula se ve justificada desde la voz oficial. Pero, en realidad, lo que se advierte es la falta de voluntad política respecto del cambio que los acuerdos del MERCOSUR deberían haber significado: mayor o igual presencia del portugués en relación con el inglés, la lengua extranjera más enseñada en la escuela.

Las lenguas objeto de enseñanza escolar se definen en este documento conformando un triángulo imaginario con el español en el vértice superior, pues es "la lengua hablada por la mayoría de los habitantes del país; es la lengua de uso corriente en los documentos oficiales, en la escuela y el mundo del trabajo, y es por eso que su adquisición y uso eficiente es condición básica de equidad y participación en la comunidad nacional". Se menciona también que es una de las lenguas oficiales del MERCOSUR, que posibilita la intercomprensión con el resto de los países de América Latina, y constituye la segunda lengua vehicular de Occidente. Es decir que, dentro de la comunidad nacional, el manejo eficiente del español es garantía de "equidad", mientras que en la comunidad internacional lo es de "intercomprensión". Tal vez por ese motivo se prefiera el nombre de

"español", del cual se aclara que es la "denominación estándar utilizada en la mayoría de las constituciones latinoamericanas hispano-parlantes", mientras que "castellano" es el "término que refiere a una variedad regional del español". Se prefiere, entonces, el nombre que permite sumarse a los demás países hispanohablantes antes que marcar las diferencias, como lo haría el nombre de una variedad regional.

Esta decisión, que evita nombrar al español como "lengua nacional", toma un nuevo argumento del hecho de que este no es la lengua materna de comunidades para las cuales su aprendizaje como lengua segunda supone "la integración social de sus miembros", con el debido respeto y valoración de sus propias pautas culturales, lingüísticas, sociales y familiares. Integración internacional y cohesión social justifican la enseñanza del español en la escuela, aunque no se haga efectiva su declaración como lengua oficial del país.

Los vértices inferiores del triángulo están representados por las lenguas aborígenes y las lenguas extranjeras. La justificación de la inclusión de las primeras descansa en su función identitaria: "existe una estrecha relación entre lengua, cultura e identidad personal y social, donde la identidad se reconoce en el sentido de pertenencia a un grupo con el cual se tienen lazos objetivos y simbólicos, entre ellos la lengua, que constituye uno de los más poderosos factores de cohesión social.". La alfabetización inicial en lengua materna garantiza "el desarrollo de relaciones armoniosas entre las diferentes comunidades lingüísticas de nuestro país". Es interesante que la función identitaria de la lengua solo sea puesta de relieve en el caso de las lenguas aborígenes y no en el de las demás. O que no se reconozca también a esas otras comunidades de migrantes "occidentales y no occidentales" que tampoco tienen el español como lengua materna. Seguramente se trata de una reparación histórica, pero en el contexto de una política lingüística que tiene al multilingüismo y a la equidad como faros, la exclusión de la función identitaria de toda lengua es llamativa.

El último vértice del triángulo está ocupado por las lenguas extranjeras. Del mismo modo que en los CBC, su inscripción en la currícula escolar se basa en su aspecto formativo, pues su aprendizaje "abre el espíritu hacia otras culturas y hacia la comprensión de los otros, y brinda una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad (...) propicia una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible, suscita un mayor desarrollo de las capacidades mentales superiores y una mejor aplicación del propio código lingüístico". No obstante, para esta "apertura" aparece como indispensable solo el inglés, en tanto "lengua de comunicación internacional", que "adopta 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". Es decir que las "otras culturas" se hacen accesibles a través del inglés, que no vehicula ninguna cultura en particular. En realidad, la cultura que propicia el inglés es la "internacional", es decir, la cultura global

hegemónica. Mirar a través de la "ventana" del inglés global a las demás culturas implica una suerte de mirada desde el centro del sistema mundo capitalista, lo que necesariamente lleva a, por lo menos, una simplificación y a adherir a la visión dominante sobre el mundo. La polifonía que significa la inclusión de distintas lengua extranjeras en la currícula se vuelve, una vez más, monológica (monolingüe) y la "oferta plurilingüe y multicultural" solo una posibilidad para aquellas jurisdicciones e instituciones educativas que estén en condiciones de optar por ella[96]:

> Se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ella sea posible. Del análisis que cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires realicen a partir de sus realidades y necesidades dependerán las decisiones sobre la lengua o lenguas extranjeras que deban adoptarse.

La propuesta general, entonces, es la inclusión progresiva, en los diseños curriculares de las siguientes "opciones":

> a. para la EGB, un mínimo de dos niveles de enseñanza de *Lenguas Extranjeras*, uno de los cuales debe ser de inglés;
> b. para la Educación Polimodal, otro nivel de enseñanza de una de las lenguas extranjeras adoptadas en la EGB o un nivel de otra lengua extranjera.
>
> Las opciones son las siguientes:
> a. al menos un nivel de inglés como lengua de comunicación internacional y dos de otra lengua extranjera seleccionada;
> b. al menos dos niveles de inglés y un nivel de otra lengua extranjera seleccionada;
> c. al menos tres niveles de inglés.

Se autoriza, en el caso de las instituciones que comiencen con la enseñanza de lenguas extranjeras desde el Nivel Inicial o desde el Primer Ciclo de la EGB, un cuarto nivel de enseñanza y el desarrollo simultáneo de dos o más niveles de lenguas extranjeras, así como niveles que excedan los previstos en los CBC en instituciones privadas y estatales que opten por incrementar los espacios curriculares destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso de las escuelas de gestión oficial esto será posible solo "en el expreso marco de una planificación de base local regional y de acuerdo con las posibilidades presupuestarias". También se prevé complementar estos estudios a través de cursos optativos con acreditación formal fuera de los horarios y/o de los calendarios escolares regulares, "de forma tal que la mayor cantidad de lenguas extranjeras sea accesible a la mayor cantidad de alumnos de la EGB y la Educación Polimodal".

Como ya mencionamos, la versión definitiva de los CBC de Lenguas Extranjeras para la EGB, con especificaciones para la Educación Inicial, se aprobó por Resolución del CFCyE Nº 73/98. Los considerandos no varían ostensiblemente de los de los documentos

---

[96] Es evidente, como notan Lía Varela y Roberto Bein (1998), que entre los antecedentes de legislación nacional e internacional que precede a los objetivos del documento A-15 no se encuentre el Plan Trienal del SEM, en plena vigencia.

anteriores. Se señalan los siguientes beneficios que acarrea la enseñanza de lenguas extranjeras, que ya hemos recorrido:

1. la participación del individuo en la sociedad contemporánea, en el mundo globalizado, básicamente gracias a su inserción en el aparato productivo;
2. el mayor desarrollo individual lingüístico (optimización de la propia lengua) y psíquico (estructura mental más diversificada, pensamiento más flexible, mayor riqueza cognitiva); y
3. la "apertura del espíritu" hacia otras culturas y otras gentes y una cosmovisión más amplia.

El inglés es caracterizado nuevamente como lengua de comunicación internacional y la única obligatoria. El primer párrafo de la introducción se dedica a caracterizar el proceso de globalización del "mundo contemporáneo" y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la palabra y la información. Un párrafo merece consideración:

> En todos los casos, se enseñan las lenguas extranjeras *para* la comunicación (...) la comunicación es un concepto amplio que se entrecruza con el concepto de lengua, y no se lo debe interpretar solamente como "interacción interpersonal". También hay interacción en el proceso de interpretación de textos orales y escritos, para resolver problemas y tareas comunicativos (cursiva en el original).

Al predominio del inglés debe sumarse, entonces, la orientación "comunicativa", en la que se soslaya, a pesar de las aclaraciones, la función cultural e identitaria que toda interacción supone, aunque no se trate de una interacción en presencia de los hablantes. No olvidemos que el discurso es producto de la interacción social (v. Voloshinov 1929 y Bajtín 1954) y que los textos son sus materializaciones.

Puede afirmarse, entonces, como dicen Bein y Varela (1998), que el estudio de las lenguas extranjeras tiene, en todas las versiones de los CBC, no ya un valor formativo para el ciudadano argentino[97], como tenía a principios de siglo cuando fueron incluidas en el sistema educativo, sino que fundamentalmente tiene un **valor comunicativo** para el "individuo dentro de la sociedad global".

También en 1998 se aprobaron los Contenidos Básicos Comunes para el campo de

---

[97] En este trabajo, los autores caracterizan el valor formativo de las lenguas extranjeras, tal como había sido concebido en el primer programa del Lenguas Vivas para la formación de docentes en 1904, del siguiente modo: "Allí se leía que "el aprendizaje de las lenguas modernas (...) debe inspirar a los alumnos el deseo de poseer la herencia literaria de una gran nación". El aprendizaje de lenguas extranjeras constituía fundamentalmente un medio de educación hacia una moral cívica, en tanto se correspondía con "sentimientos de respeto hacia la nación extranjera" y el "deseo de ser justos con el pueblo que se va conociendo por el estudio"; este ejercicio de tolerancia se lograba gracias al método contrastivo: "el conocer el alma del pueblo extranjero, sus ideales, sentimientos, sus gustos, cualidades y cultura" (...) "permiten hacer comparaciones con nuestro país: lo que nos falta, el valor de nuestros poetas, los ideales y sentimientos de nuestra sociedad y algunos de sus problemas". La "utilidad" del aprendizaje de una lengua extranjera se medía en términos de su valor formativo (que se oponía al valor práctico), ya que no solo era medio de "educación moral", sino también de "disciplina mental" y de "cultura general" respecto de un sujeto cívico del que se esperaba que conociera y defendiera los valores propios sin caer en los "prejuicios nacionales"." (1998: 8).

la Formación de Orientación de la Formación Docente, que incluyen todos los niveles educativos en lenguas extranjeras. La misma Resolución del CFCyE Nº 75/98 resolvió promover en cada provincia y en la Ciudad de Buenos Aires el proceso de transformación de los institutos de formación docente "con vistas a la adecuación gradual de sus ofertas a los nuevos contenidos". La Resolución del CFCyE Nº 95/99 complementa las anteriores referidas a la formación docente (Nº 63/97: Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua; Nº 72/98: Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas y Nº 73/98: CBC de Lenguas Extranjeras para la EGB con indicaciones para la Educación Inicial) adecuando la oferta de la formación docente en lenguas extranjeras de acuerdo a las nociones de "ciclo" y "edad" del educando. Los títulos previstos, que se aclara no deben ser considerados como títulos intermedios uno del otro, son los de "Profesor de... (lengua extranjera) para Educación Inicial y el Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica" y "Profesor de... (lengua extranjera) para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal".

La Educación Intercultural Bilingüe, área encargada de la educación de las comunidades aborígenes del país, recién tuvo sus pautas orientadoras aprobadas en 1999, por resolución del CFCyE Nº 107/99. También se incorporaron, por esta resolución, los títulos de "Profesor Intercultural Bilingüe para el Primero y Segundo Ciclo de la EGB" y de "Profesor Intercultural Bilingüe para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en... (una disciplina específica)" al Anexo de la Resolución del CFCyE Nº 63/97.

En 1999 se firmó otro convenio con Brasil, el Convenio de Integración Cultural con el Gobierno de la República Federativa del Brasil (ley Nº 25.129). Este convenio comprometía al país a apoyar la difusión del idioma portugués y de las expresiones artísticas y culturales del país vecino:

> Cooperación en cultura, arte y enseñanza de idioma
>
> Art. I: 1. Las Partes se comprometen a promover la cooperación y el intercambio entre las instituciones y agentes culturales de cada Estado. 2. Con ese objetivo, *cada Parte apoyará, sobre la base de la reciprocidad, las actividades que se realicen en el territorio de ese Estado en favor de la difusión del idioma y de las expresiones culturales y artísticas del otro Estado*, de acuerdo con el Código de Actividades que figura como Anexo I del presente Convenio.

También se comprometía a estimular a las instituciones estatales y privadas para que enviaran publicaciones a las bibliotecas; favorecieran la traducción y edición de obras literarias; intercambiaran materiales de investigación y realizaran investigaciones conjuntas y se promoviera la cooperación entre instituciones y la producción conjunta de películas:

> Libros, traducción, discografía

Art. 6I:1. Cada Parte estimulará a las instituciones oficiales y privadas, especialmente a las sociedades de escritores y artistas y a las cámaras del libro, para que *envíen sus publicaciones en cualquier formato a las bibliotecas nacionales del otro Estado*. 2. Asimismo, *favorecerá la traducción y edición o coedición de las principales obras literarias de autores nacionales del otro Estado*. 3. Las Partes facilitarán la coproducción discográfica de obras musicales en general, procedentes de autores originarios de ambos Estados.

Cooperación en investigación y formación
Art. VII: Cada Parte estimulará el desarrollo de actividades conjuntas y el intercambio en los campos de la *investigación histórica y de la compilación de material bibliográfico e informativo*. Asimismo, estimulará el intercambio entre los institutos de formación artística de ambos Estados.

Cooperación entre instituciones
Art. VIII: Cada una de las Partes promoverá el desarrollo de actividades conjuntas, conexas con el objeto del presente Convenio, entre sus propios entes públicos o privados de difusión cultural y las instituciones análogas de la otra Parte.

Cinematografía
Art. IX: Cada Parte favorecerá la realización de películas bajo el régimen de coproducción y codistribución.

Por Resolución del CFCyE Nº 143/00 se habilitó para la discusión un documento sobre los estándares para la evaluación y acreditación de saberes previos en lenguas extranjeras de los docentes. Esta medida estaba originada en la realidad de que la ampliación de la oferta curricular en lenguas extranjeras estaba siendo sostenida por docentes sin título habilitante y que, en el caso de los docentes con título habilitante, "la formación docente en estos saberes ha sido muy disímil". Como consecuencia, la normativa debía ser "flexibilizada" respecto de la homologación de saberes previos. Se impulsó, entonces, un documento basado en los CBC de la Formación Docente en Lenguas Extranjeras, de modo de ofrecer "más y mejores oportunidades de acceso al trabajo especializado". En el documento para el debate aparece un detalle, que no está presente en ninguno de los documentos anteriores, respecto de la "opción" entre las lenguas que pueden ser enseñadas, suponemos que proveniente de las propias jurisdicciones e instituciones escolares:

> La opción más generalizada es inglés, luego francés, y, en tercer lugar, portugués. El italiano y el alemán no han sido opciones del diseño curricular –con la próxima excepción de la Ciudad de Buenos Aires– aunque sí subsisten, en general, en el nivel institucional.

Se narra a continuación una experiencia del año 1989 cuando el Ministerio realizó una encuesta en todas las escuelas estatales del país tendiente a relevar la cantidad de docentes no titulados al frente de cursos en la escuela secundaria. El número de docentes sin título superaba el 70% de la muestra analizada. Dice el documento que con esos datos se diseñó el Programa de Inglés a Distancia.

Si bien el documento anterior discute fundamentalmente la situación de los docentes no titulados de inglés, ese mismo año 2000, la Resolución ministerial Nº 226/00 aprobó un

Programa de Portugués a Distancia diseñado para "formar personal idóneo para la enseñanza del idioma portugués", dado que esta lengua "es uno de los compromisos asumidos por la Nación en el marco del MERCOSUR" y que el programa (que fue mencionado como dependiente de la Universidad de Misiones desde 1991 en la primera reunión del GTPL del SEM) "cuenta en la actualidad con CIENTO SETENTA (170) egresados, a los que debe entregar su Certificado de Idoneidad para la Enseñanza de la Lengua Portuguesa". La resolución, que lleva anexo el Plan de Estudios de Portugués a Distancia, relata que continuaban cursando aproximadamente 2.000 personas en todo el territorio nacional. Se dispuso que, a través del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", se extendieran los certificados de finalización a los egresados, y se reconoció como "tecnicatura superior con formación docente el "Certificado de idoneidad"" para quienes hubieren cumplimentado los requisitos establecidos en el plan de estudios, de unas 1.648 horas-reloj totales.

El privilegio dado por esta resolución ministerial a la política impulsada regionalmente, en contraposición a la ausencia casi total de menciones en la normativa y en los documentos aprobados por el CFCyE señala, al menos, la divergencia entre la política regional y la nacional. No podemos suponer una autonomía tal del Ministerio de Educación y Cultura ni del CFCyE respecto de las máximas autoridades nacionales como para llevar adelante una política y planificación lingüísticas de distinto signo que las impulsadas en el marco de la política exterior. Por lo tanto, debemos entender que esta política lingüística es bifronte: en el marco del MERCOSUR se suscribe la integración del bloque a través de la enseñanza de las lenguas oficiales y en el marco de la globalización se definen las necesidades nacionales divergentemente, puesto que lo que se impulsa es la enseñanza del inglés y no del portugués. Las pocas experiencias de enseñanza del portugués en el sistema educativo de gestión pública, emprendidas durante la década analizada, justificadas en su exigüidad sobre todo por la "falta" de docentes formados, parecen funcionar como fachada para cumplir al mismo tiempo con dos designios contrapuestos. O mejor, permiten llevar a cabo la verdadera política lingüística nacional en el área de lenguas extranjeras: dar privilegio al inglés, en consonancia con el proyecto "integrador" del ALCA.

Como dicen Arnoux y Bein (1999), el tratamiento escolar de las lenguas extranjeras es fundamental pues habla no solo de la identidad nacional sino también del lugar que la Argentina debe ocupar en el mundo, en el contexto de globalización y avance tecnológico. Como hemos intentado señalar, "su consideración refleja las tensiones entre la constitución de la integración latinoamericana y la inserción del país en el mundo globalizado, como lo muestran la importancia que se otorga discursivamente pero no en la práctica al portugués, (...) y la reciente acordada inclusión de al menos tres años de inglés en la currícula escolar obligatoria" (op. cit.: 15).

Lo interesante es poner en evidencia cómo el discurso político-educativo construye la utilidad y el prestigio del portugués, especialmente si tomamos en cuenta que en la consideración de la utilidad laboral, por ejemplo, triunfa –y no solo en Argentina– la idea de que el inglés es ventajoso para el mundo moderno y el acceso al trabajo, como dicen los documentos del entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Hemos visto que en Argentina la concepción de la enseñanza de lenguas ha pasado de lo formativo (conocimiento de otras culturas y pueblos, con el fin de delimitar la propia identidad y la amistad entre los pueblos) a lo instrumental (herramienta de comunicación y ventaja laboral). También los enfoques metodológicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras acompañaron este pasaje: de los métodos "culturales" a los "comunicativos". Dice Bein que este cambio se dio al tiempo que "el esfuerzo puesto en la construcción del colectivo nacional en diálogo y contraste con otros ha ido cediendo en los hechos su lugar al individualismo neoliberal que acompaña la globalización económica y la pérdida de las funciones del Estado-nación" (1999: 220). En los documentos de la reforma educativa, afirma Varela (2001), se adjudica a la enseñanza de las lenguas extranjeras una finalidad instrumental: "[e]l conocimiento de una lengua extranjera parece tener aquí el valor de un instrumento que permite descifrar objetos opacos, abstraídos de todo contexto social" (p. 2). En el caso del inglés, el sector privado tomó debida cuenta de la falta de interés del Estado por llevar adelante la enseñanza sistemática de las lenguas extranjeras, aunque en la legislación educativa se dijera lo contrario: "[c]on el sólido respaldo del discurso político-lingüístico estatal, se inició la época dorada del negocio del inglés y del portugués" (ibídem). Esto demuestra un funcionamiento complementario entre el Estado y el sector privado "podría decirse incluso que la política del Estado es llevada adelante por agentes privados (...). En el dominio de las lenguas, esto implica que las empresas imprimen su propio sentido al desarrollo –y a la representación– de las lenguas, ahora sometidas a la ley de la oferta y la demanda, instrumento deshistorizado, bien que se adquiere en el mercado y crea diferencia" (op. cit.: 3).

Esta suerte de competencia entre el inglés y el portugués como lenguas instrumentales que permitirían un mejor acceso al mercado laboral, en los documentos oficiales argentinos es ganada por el inglés, que es privilegiado pues su "alcance" es mayor: es lengua de comunicación internacional que permite llegar a todas las culturas. El portugués, por el contrario, es confinado a las zonas de frontera y siempre y cuando la jurisdicción o la institución consideren apropiada o necesaria su enseñanza; incluso su proximidad con el español no es juzgada como ventajosa para la enseñanza, como tradicionalmente se hacía. Por lo tanto, debemos concluir que en los documentos analizados el portugués no es representado como lengua útil y/o prestigiosa.

La política lingüística del Estado nacional se ha desarrollado siempre entre diversas tensiones, que se hacen especialmente nítidas en "las vacilaciones entre la enseñanza del inglés como única lengua extranjera escolar y la copresencia de otras lenguas y sobre todo del portugués" (Bein, 2004: 13). El análisis de la legislación nacional respecto de las lenguas extranjeras muestra tres cuestiones:

1) La cantidad de normas que se pueden observar, en relación con otros períodos históricos, nos llevarían erróneamente a considerar que el Estado se ha fortalecido al tomar en sus manos las riendas de la política lingüística. Sin embargo, el traslado del poder de decisión a las jurisdicciones habla de la pérdida del poder del Estado, de su retirada de las funciones que históricamente le han correspondido, lo que le hace más difícil imponer una política definida.
2) Como dice Bein (2004), los documentos de mayor jerarquía legal no siempre tienen gran eficacia práctica: "una resolución ministerial provincial para la educación intercultural bilingüe puede tener consecuencias político-lingüísticas más gravitantes que un convenio internacional refrendado por una ley del Congreso de la Nación en el que se formulan grandes declaraciones relativas al conocimiento mutuo de las lenguas de las partes signatarias." (op. cit.: 13).
3) La globalización y la política exterior nacional en la década del noventa y comienzos de la siguiente produjo, como lo vimos en la primera parte, no solo la dilución de las funciones del Estado, sino también una posición oscilante entre el apoyo político al MERCOSUR, como proyecto de integración regional, y "la representación de los sectores más concentrados de que en realidad convendría la integración en la Asociación de Libre Comercio de las Américas" (op. cit.: 14).

Justamente por esta fluctuación de la política nacional, incluida la lingüística, las instituciones a las que se transfirió la responsabilidad de gestionar el "plurilingüismo" a través de la formación de docentes de portugués se transformaron en protagonistas, al igual que los aspirantes a profesores que comenzaron a volcarse en cantidades relativamente considerables al estudio profesional de dicha lengua.

En el capítulo siguiente trataremos el caso de las dos instituciones insignia, una estatal y la otra privada, de la formación de profesores de portugués en la ciudad de Buenos Aires. Abordaremos allí la caracterización de dichas instituciones, sus proyectos institucionales a través de los planes de estudio y las representaciones del portugués implicadas en ellos y en los programas de la asignatura Lengua Portuguesa.

Capítulo 5: Lenguas Vivas y FUNCEB: disputa por el campo laboral y por el capital simbólico.

Este capítulo focaliza los modos de concebir y enseñar el portugués como lengua extranjera en las dos instituciones que son referentes indiscutidos en dicho campo en la ciudad de Buenos Aires: el Lenguas Vivas (LV) y la Fundación Centro de Estudios Brasileños (FUNCEB).

Cada una de estas instituciones sigue distintas políticas educativas que ponen en escena distintos posicionamientos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras así como tradiciones pedagógicas diferentes. Cada una de ellas se adaptó diferencialmente al contexto histórico de la década del noventa, especialmente a la política lingüística del MERCOSUR y a los cambios en la política lingüística nacional, realizados a partir de la reforma educativa que acabamos de analizar.

Para dar cuenta de sus posicionamientos en el campo educativo y, especialmente, de las representaciones del portugués que circulan en ellas, analizaremos los planes de estudio de ambas instituciones y los programas de la asignatura Lengua Portuguesa I, considerando en las fundamentaciones, declaraciones de principios y objetivos las representaciones de la lengua portuguesa, de la norma lingüística y de su relación con las variedades del portugués, así como también las respuestas explícitas e implícitas a los cambios en la política educativa argentina.

El MERCOSUR, a pesar de su pobre impacto en la política educativa nacional en la primera década de su existencia, fue importante por los efectos disparados en los diferentes circuitos laborales, tanto para los migrantes brasileños como para los argentinos que se desempeñaban como docentes de lenguas extranjeras[98]. Respecto de la enseñanza de portugués como campo laboral, que se ampliaba rápidamente en la década del 90, existía entre los futuros egresados de ambas instituciones la representación de que estarían en competición por los cargos docentes en el sistema educativo estatal, imaginario que se materializaba en una especie de competencia entre el LV y la FUNCEB por la realización de las prácticas docentes de sus respectivos profesorandos en las pocas escuelas secundarias de la ciudad en las que se ensenaba dicha lengua. De hecho, en el LV se sabía que la FUNCEB estaba realizando gestiones ante la Secretaría de Educación metropolitana para

[98] De hecho, algunos profesores de francés y de italiano consultados durante el desarrollo de mi trabajo de campo consideraban la posibilidad de "reciclarse", alentada por el Estado, capacitándose para ocupar los puestos abiertos en el sistema educativo nacional en el área de la enseñanza del portugués, aunque esta posibilidad no dejó de generar las esperables resistencias por parte de quienes tenían antigüedad considerable en la enseñanza de esas lenguas. Obviamente, los docentes de inglés no vieron perjudicada su inserción laboral en los circuitos oficiales y no oficiales puesto que el lugar predominante del inglés en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras no se vio modificado por la "incorporación" y el re-posicionamiento del portugués en él.

oficializar el título de su profesorado, lo que finalmente ocurrió en 2001 cuando fue incorporado a la enseñanza oficial (A-1380)[99]. Es que lo que mantenía separados los circuitos laborales de los egresados de ambas instituciones era la oficialidad del título expedido por el LV, lo que les garantizaba a sus flamantes profesores una ventaja para ocupar los cargos en las escuelas de gestión oficial. En realidad, los profesorandos de la FUNCEB no mostraban interés por ocupar esos puestos, en general, sino por volcarse a la actividad privada, especialmente en empresas.

La FUNCEB, en estrecha relación con la Embajada brasileña, también cooperaba en la organización de eventos culturales con la UBA, donde funciona el Lectorado del Brasil (la Cátedra Libre de Estudios Brasileños es un caso de esa cooperación, así como la contratación de docentes de portugués de la FUNCEB en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de esa Universidad) y con otras instituciones de nivel nacional. Estas actividades eran percibidas como amenazadoras de la posición en el campo educativo y, a posteriori, en el laboral por docentes y alumnos del LV[100].

Otro ejemplo de este conflicto interinstitucional es el cruce asimétrico de docentes: algunos profesores de la FUNCEB –todos ellos Licenciados en Letras de universidades brasileñas y de nacionalidad brasileña– dictaban clases en el profesorado del LV[101] pero

---

[99] En una nota firmada por Agustina Lanusse, publicada en *La Nación* el 17/2/03 (incluida en el Anexo VII), se tematizaba la rivalidad entre la FUNCEB y el Instituto Camões y, por añadidura, entre la FUNCEB y el LV: "Por primera vez, luego de años de competir en el mercado, la Fundación Centro de Estudios Brasileños (Funceb) y el Instituto Camões (Centro de Lengua Portuguesa de Buenos Aires) enseñarán el portugués en forma conjunta en el país". La rivalidad se daba por finalizada por un acuerdo firmado por ambas instituciones para ensenar portugués en Argentina y en Timor del Este, a instancias de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), ente supranacional creado en 1996 para la difusión lingüística y cultural del idioma compartido por ocho países de tres continentes: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal, Santo Tomé y Príncipe y Timor del Este. Esta política de la lusofonía tomaba en Buenos Aires la forma de enseñar la variedad brasileña de la lengua y la cultura y literatura portuguesas mientras que en Timor del Este, el "acuerdo" era inverso: se enseñaría la variedad europea de la lengua complementada con "elementos de la identidad brasileña" como apoyo. Respecto de la rivalidad institucional, Mónica Hirst, entonces Directora de la FUNCEB, decía en la nota: "Durante años la relación entre el Lenguas y la Funceb (que también ofrece un profesorado) fue distante; la rivalidad se sintió, como si ambos centros enseñaran un producto diferente". En los años que tratamos, al menos la formación ofrecida por ambas instituciones sí era diferente, como veremos en los siguientes apartados.

[100] Estas afirmaciones se basan en entrevistas y conversaciones informales mantenidas con docentes y estudiantes del Profesorado de Portugués del LV durante mi trabajo de campo. Las entrevistas desgrabadas, en su versión completa, se incluyen en el Anexo V.

[101] En realidad, los profesores brasileños no permanecían mucho tiempo en sus cargos en el LV a causa de los bajos sueldos, de su condición de interinos, lo que muchas veces significa trabajar sin percibir sueldo los primeros meses del año y no recibir salario durante el receso de verano y, además, a causa de una disposición del gobierno porteño que resolvió no pagar los sueldos de los profesores extranjeros sólo por su condición de tales, en el marco de la aguda crisis económica de 1999 y de las campañas, tanto oficiales como de los medios masivos de comunicación, en contra de los "inmigrantes ilegales que nos quitan el trabajo" (v. Contursi, Halpern, Ferro y Krakowiak 1999 y Halpern 2004). Afortunadamente, esa decisión política dejó de tener vigencia. Fue interesante también el hecho de que mi indagación sobre el tema suscitó que las autoridades del LV expusieran públicamente su posición al respecto destinando un espacio en la cartelera de Bedelía (lugar donde los docentes firman la asistencia a sus clases) para informar sobre este tema. Una profesora

ningún profesor "no nativo", es decir, no brasileño, trabajaba en ese entonces en la FUNCEB, en ninguno de sus niveles de enseñanza[102].

Este estado de cosas resultaba conflictivo para los profesores, sumado, en contradicción aparente con el "espíritu" de integración del MERCOSUR, al hecho de que el LV no recibía apoyo alguno por parte del Brasil ("ellos ya tienen el CEB[103]", explicaba con tono de reproche una profesora del LV) al tiempo que el gobierno de Portugal había instalado, en 1987, una sede del Instituto Camões, "para la difusión de la lengua y la cultura portuguesa" en el mismo LV, además de contar allí con el primer Lectorado de Portugal en Argentina desde 1990[104] y con la oferta de becas destinadas a docentes y estudiantes para realizar viajes de estudio a Portugal. El Lector brasileño, por su parte, trabajaba en la FUNCEB, donde dictaba la asignatura Literatura brasileña.

Respecto del estudiantado, la elección de una u otra institución se debe a diferentes necesidades[105].

Los estudiantes argentinos de ambas instituciones consideran que el LV brinda un curso mucho más completo y serio, así como prestigioso, pero relativizan esa valoración positiva frente a la duración de cuatro años y a la carga horaria de las treinta materias del núcleo obligatorio más los treinta y dos créditos requeridos para el núcleo optativo del plan de estudios del Profesorado del LV[106].

En el caso específico de los estudiantes argentinos de la FUNCEB, este último detalle es fundamento de su inclinación definitiva por la institución, que organizaba su curso en doce materias a lo largo de cuatro semestres, con una carga horaria mucho menor (sólo tres horas y media dos veces por semana frente a una carga horaria de aproximadamente cinco horas diarias de lunes a viernes en el LV).

---

argentina me decía, respecto de que los profesores extranjeros no cobraban su salario desde 1997 por ser extranjeros, que "es una vergüenza nacional". No obstante, varios de los estudiantes argentinos entrevistados en el LV comentaban: "si yo quiero ir a trabajar como profesor de castellano a Río de Janeiro, ¿puedo, como hacen ellos acá?". Había, entre los estudiantes argentinos del LV, una percepción de desigualdad respecto de los brasileños en las posibilidades de ejercer la docencia.

[102] Este dato se confirma por la apreciación de estudiantes argentinas de la FUNCEB que afirmaban que nunca podrían trabajar como profesoras en esa institución "por no ser brasileñas".

[103] "CEB" remite a Centro de Estudios Brasileños, cuando este dependía económicamente de la Embajada de Brasil. En 1996 el CEB sufrió un proceso de "privatización" convirtiéndose en fundación (FUNCEB), aunque continuó sosteniendo la política cultural de la Embajada Brasileña en Argentina.

[104] Las referencias históricas correspondientes al LV provienen de "Cronología (1904 - 2004)", en revista *Lenguas V;vas, Número Aniversario. Cien años del Lenguas Vivas (1904 - 2004)*, año 4, número 5, diciembre 2005-mayo 2005, pp. 4-13.

[105] Los datos que justifican ésta, como otras afirmaciones similares, se basan en el trabajo de campo de estilo etnográfico (observación participante y no participante de clases, conversaciones informales con profesores y estudiantes, recolección de documentos de diferente tipo, asistencia a diversos eventos realizados en las respectivas sedes y realización de entrevistas en profundidad) llevado a cabo para esta investigación en las dos instituciones.

[106] En 2001 la FUNCEB reformó el plan de estudios de su profesorado extendiendo el cursado de dos a cuatro años.

Por otro lado, un factor determinante de la elección del LV es la gratuidad de la carrera. En el discurso de los estudiantes de ambos profesorados, la FUNCEB ofrece una salida laboral más rápida pero onerosa mientras que el LV brinda una formación más abarcativa y lenta, aunque gratuita.

La mera lectura de sendos planes de estudio permite realizar esta misma evaluación, pero consideramos relevante señalar cuál es el punto de vista de los involucrados, es decir, cuáles son las representaciones que circulan en torno de los profesorados en las dos instituciones analizadas antes de abocarnos al estudio particular de los planes de estudio y de los programas de las asignaturas.

En los testimonios de los estudiantes entrevistados en ambas instituciones aparece una referencia a la agilidad, entretenimiento y acceso más directo a la lengua y a la cultura brasileñas que se da en la FUNCEB, dato importante ya que los dos grupos de estudiantes argentinos manifiestan que una afinidad afectiva con el Brasil es lo que los ha llevado a elegir dicha carrera. Respecto de la elección de la institución para formarse, los siguientes fragmentos extraídos de las entrevistas[107] dan cuenta de las representaciones de ambas instituciones que la motivaron.

Las respuestas a la pregunta "¿por qué eligió esta institución para hacer el profesorado?" están agrupadas en dos categorías compuestas: la primera se puede llamar "subjetiva", pues agrupa sentidos que se relacionan con la atribución de características simbólicas como el prestigio y la seriedad y características afectivas, como la recomendación de terceros o la presencia de amistades previas en la institución. La segunda categoría reúne características "objetivas", ya que da cuenta de las condiciones materiales de cursada de ambos profesorados: horarios, carga horaria de las asignaturas, papeles requeridos para la inscripción, nivel de lengua pretendido para el ingreso, la

---

[107] En la desgrabación de las entrevistas, que fueron realizadas en castellano, "I" se usa para "informante" y "E" para "entrevistadora". Optamos por mostrar los enunciados en el contexto original de la entrevista para respetar tanto a las personas que colaboraron con esta investigación como al sentido producido por ellas. Los signos de puntuación gramaticales fueron sustituidos por otros signos, o por los mismos, pero con los valores que se detallan a continuación, para dar cuenta de características fonéticas que producen connotaciones relevantes para el análisis:
Entonación: ? (ascenso) ! (ascenso pronunciado)
Entonación y pausa: / (descenso = pausa corta) // (descenso pronunciado+ pausa larga)
Intensidad o volumen: ~ [palabra o frase] (bajo) MAYÚSCULAS (elevado)
Énfasis: MAYÚSCULAS
Alargamiento de palabras o sílabas: : (larga) :: (más larga)
Ritmo: palabra-palabra-palabra (rápido) pa-la-bra (lento)
Superposiciones: [se coloca entre corchetes lo superpuesto en las dos emisiones]
Emisiones truncas: pala-
Respiración: hh (si es audible)
Aspiración: .hh
Paralingüísticos: ((risas)), ((sonidos guturales)), etc.
Relevancia: *cursiva*
Poco claro o no audible: (...)

gratuidad o no del curso y el título que ofrece cada institución.

a) Prestigio, seriedad, recomendación de terceros, lazos afectivos:

I: porque soy amiga de una profesora y: ella me: un día hablando *me la recomendó* y me dijo vos tenés que ir al Lenguas porque tienen las las condiciones es lo que a vos te gusta y bueno? estoy acá por esa profesora que le agradezco infinitamente.
E: y te parece prestigiosa [esta]?
I: [sí]
E: institución.
I: *sí/ es una institución muy prestigiosa.*
E: m: conocés alguna otra [donde se enseñe]
I: [conozco el CEBI[108] pero n-]
E: [profesorado portugués?]
I: no te puedo llegar a decir cómo puede llegar a ser o qué condiciones tiene porque no/
E: y tenés pero igual tenés alguna idea acerca del CEBI, cómo es cómo se enseña.
I: s::
E: si es serio/ no es serio.
I: sí algo, *sé que más serio que esto no hay otra institución/.*
(Analía, argentina, LV).

I: La había elegido por francés/ como te decía antes/ y/ porque/ qué-sé-yo/ porque *es la que más prestigio tiene/* yo había tenido una profesora de inglés de acá/ aparte/ y ahí lo conocí/ hace veinte años/ y no sé/ *siempre el Lenguas Vivas fue el summum/ no?/ de los profesorados/*
E: Y vos que conocés el CEBI también/ cuál de las dos te parece a vos que tiene más prestigio?
I: Y// eh// no es igual/ *no es lo mismo hacer un profesorado que ir a estudiar a un instituto/* no es lo mismo hacer el profesorado de francés ACÁ/ que ir a la Alianza francesa/ *es más divertido ir a la Alianza o al CEBI//* porque/ *la exigencia es otra/* es más relajado/ totalmente/ yo/ si tuviera disponibilidad económica y horaria/ haría las dos cosas/ yo iría al CEBI porque me encanta/
E: [Al profesorado del CEBI?]
I: Sí-[sí-sí/ SÍ/ haría] los dos/
(Roberto, argentino, LV).

I: Porque *es el único lugar que yo sé que dan* y:/ y: todos los que pregunté me dijeron que este era el único lugar/ bueno y como: tiene:/ *por los comentarios/ por lo que uno siempre sabe de las instituciones:/ tiene muy buen nivel/* es más/ yo: hablé con profesores de inglés/ recibidos del Joaquín V. González:/ bueno/ de ese tipo/ y siempre *me recomendaron ESTE/*
(Verónica, argentina, LV).

I: En realidad lo elegí/ desde el principio por un diario/ bueno desde el principio cuando yo empecé a hacer el curso regular y *me gustó desde el principio/ todo el ambiente que había/ como te hacían entrar al idioma/ así mediante la música o:/ a mí me tocaron profesores muy buenos que ya ponen/ o sea crearon un ambiente/ que uno no se da cuenta que aprende y va aprendiendo/* aparte siempre me interesó mucho/ más allá de la/ bueno con el profesor tenía toda una/ bueno como un incentivo mío/ algo mío/sí/ porque realmente me encanta/
E: Conocés otras instituciones donde se haga el profesorado?
I: Sí/ en el Lenguas y:/ creo que hay otras pero no me acuerdo muy bien/
E: Cuál es más prestigiosa?

[108] Como ya explicamos, "CEB" es el nombre más conocido de la FUNCEB en el momento en el que realicé el trabajo de campo. "CEBI" corresponde a la pronunciación en portugués de dicho nombre.

I: No sé si esta es PRESTIGIOSA/ creo que *es la pionera* y:/ tal vez a mí no me interesa tanto que sea prestigiosa pero sí aprender y:/ *como-son-todos-nativos-bah/ en-realidad-no-sé-si-en el Lenguas son nativos/* a mí ya/ yo ya me sentí cómoda acá en el lugar:/ me siento reconocida/ me siento bien tratada:/ ya viste como que se me creo un afecto/ por eso me gusta este lugar:/ viste que hay lugares que a uno le gusta venir/ aunque no tengas que hacer nada me gusta estar así:/ por ahí se creó algo más afectivo/ en mi caso/ por eso lo elegí no?/ más allá del reconocimiento que pueda tener/
(Griselda, argentina, FUNCEB).

I: *Porque yo estudei/ acá/ el año pasado castellano/ y como yo sabía que había ese curso acá/ yo empecé a hacer/* (se refiere al CEBI)
E: Conocés otras instituciones en las que podías hacer el profesorado?
I: *Línguas* Vivas:/ yo pensé continuar acá mismo porque yo hice ese curso de castellano acá el año pasado/ yo conocí a muchos brasileños con *quem* yo hice amistad/ (...)
(Gilmara, brasileña, FUNCEB).

b) Formación, nivel de lengua exigido para el ingreso, título oficial/no oficial, carga horaria, gratuidad:

I: *porque para mí es mejor tiene un concepto de ser una buena institución/*. (se refiere al LV)
E: m:
I: *tenés un título que es válido como/ un título terciario [que tiene]*
E: [oficial]
I: *oficial/*
E: conocés el CEBI?
I: conoz- conozco
E: y qué opinión tenés del CEBI?
I: no no tengo opinión
E: ((risas))
I: NO NO conozco porque hay personas que hacen el CEBI gustan como hay otras que (...) no le gusta entonces/
E: m:
I: tengo las dos visiones unas personas les gusta mucho y otras no entonces/
E: pero a la hora de elegir vos un lugar donde estudiar portugués elegiste este [y no]
I: [sí porque] *es más completo para mí el curriculum/* curriculum se dice?
E: sí/
I: es más completo acá tiene materias pedagógicas tiene una (...) estructura de portugués mucho mas gr- no sé cómo explica-.
E: sí/
I: *Con mucho más materias que en el CEBI*
(Ana, brasileña, LV).

I: *Porque son dos años/ la verdad/ simples y cruda* ((risas))/ a pesar/ yo sé que el *Línguas Vivas es mejor/ a mi gusto/ es más/ pero son cuatro años/*
E: ¿Por qué te parece que es mejor?
I: Porque es más completo/
E: ¿En la formación?
I: *La formación es mucho más completa para profesorado/*
E: ¿Te parece que tiene más prestigio?
I: *No sé si tiene más prestigio porque también es una cosa reconocida acá y el CEBI no es reconocido acá/ y/ pero son cuatro años y cuatro años realmente não da/* para mí/ mas não da/ y después hay otro que empezó ahora que trabaja a través de un centro italiano en Martínez que es con el auspicio de Caixiras do Sul/ del Estado Federal de Caixiras/ es bueno/ me dijeron que es bueno/ yo conversé mucho con la orientadora de ahí/ pero también

eran cuatro años/ y vine al CEBI/ *a pesar de ser- não ser reconocido por el Ministerio de Educación Argentina/ pero es un título/ no sé si va a valer o no pero es un título/*
(Glaucia, brasileña, FUNCEB).

I: *porque busqué en Lenguas Vivas e:: me informe allá estuve con dificultad para entrar por una serie de inconvenientes de burocracia e:*
E: [documentos/ esas cosas/]
E: [*documentos sí]*
I: documentos papeles y no dejé pasar este año y y me prometí al otro año volver ya con más documentación lista y (...) nesse-ínterim nesse-ínterim eu conocí una persona que me dijo por qué no vas en la Fundación e: informate allá también hay curso (...) me encantó cómo funcionaba acá y: bueno acá estoy/
E: vos viste los programas de los dos cursos el del Lenguas y el de acá del CEBI?
I: e: sí/
E: y ¿qué te parecieron?
I: *allá el programa ingresa más materias/*
E: sí?
I: *es más comple- completo complexo* y:
E: completo y complejo a la vez/ digamos/ las dos cosas/
I: comple- completo no sé no porque no cursé pero: [*bueno tiene más cosas/*]
E: [complejo digamos]
I: y acá: e: *diretamente se forma profesores para enseñar LA LENGUA de portugués/*
E: m:
I: y me gustó por este lado porque ya no: *no quisera estudiar ni sociología ni psicología ni otras cosas que no sea la lengua/*
(Santinha, brasileña, FUNCEB).

I: bueno *en re- en realidad iba a ser e: de Lenguas/*
E: mh.
I: en el Lenguas entré/ todo bárbaro pero e: era muy largo/
E: mh.
I: *muchísimas materias e: de las cuales me requería muchas HORAS/*
E: mh.
I: y no las podía cumplir porque tengo dos dos chicos/
E: claro/
I: -tonces era imposible e: bueno a raíz de e: haber a a raíz de no poder entrar o sea no no poder entrar no poder cursar allá porque era imposible me vine para acá me vine para la (...)/ y este: y bueno viene a averiguar y ahí empezó digamos todo/ como entro acá/
E: mh.
I: este: e: así es como llego acá a hacer el profesorado (...) *quería tener un título de profesorado que me avalase más de lo que yo tengo que son cursos/*
E: vos consideras que esta institución es prestigiosa?/
I: e::
E: como institución de enseñanza o sea que el título que te van a dar e: va a ser reconocido
I: e:: *considero que el título que me pue- que me van a dar e: es reconocido por las autoridades brasileras/*
E: mh
I: siem- *es un título limitado porque no me habilita a dar clases en colegios/*
E: mh.
I: e: es un título limitado pero dentro de MIS posibilidades no en- no cabía otra: otra posibilidad digamos o sea yo también me sentía limitada por eso opté e: por esta institución
E: claro.
(Gabriela, argentina, FUNCEB).

I: y porque en e: *yo no conocía tanto si más o menos la forma del Lenguas Vivas un profesor de lengua viva e todo/*
E: mh.

I: porque la digamo *tenía digamo e e transporte cerca/*
E: si/
I: m e: *porque es más económico no te paga/*
E: claro/
I: y por mucha razones no poque reamente dice que *e uno de los mejores e* que::
E: vos conocías otras instituciones donde poder hacer el profesorado? o solo esta/
I: me habían una persona me había dicho sobre/ (...) era era ligado con la Embajada/
E: el CEBI?
I: eu se- aho-
E: no sabías:
I: *hoy me di cuenta que-CEBI/*
E: claro/
I: pero nunca llegué/
(Ana María, brasileña, LV).

I: e: yo quería hacer un profesorado *que tuviera cierta que me diera un aval importante* entonces yo había estado en la Fundación Centro de Estudios Brasileños/
E: mh.
I: e: de hecho hice el curso de preparación para el curso de ingreso de la Fundación Centro de Estudios Brasileños e: porque en realidad no tenía/no tenía idea de cómo era profesorado/*sabía que era muy exigente pero yo pensaba en ese entonces todavía creía que sabía re bien*/que sabía perfecto portugués porque lo había mamado de chiquito el asunto que entro ahí un mes de curso de de de preparación para dar el ingreso si me di cuenta en 5 días o en menos de 5 días que no sabía nada en realidad porque me estaba (...) *hablar de gramática qué-sé-yo cuántas cosas y y de cosas muy finas así* (...) yo no tenía ni idea/no? podía hablar a lo mejor con un tipo de Uruguayana con una chica de Uruguayana y compartía una conversación pero nada más que eso entonces había estado en la Fundación Centro de Estudios Brasileños e: en este curso de preparación y luego-del-curso de preparación *desistí de dar el examen de ingreso porque me resultaba imposible a mí y yo lo veía como algo imposible porque tenía los exámenes modelo muy muy muy riguroso pero para otro nivel* no para el nivel que yo quería entonces me quedaba como otra opción pa- obtener un título que tuviera cierta importancia digamos si bien es más prolongado-este-profesorado estudiar acá en el Lenguas/
E: [que te exigía]
I: [examen] examen de *examen de ingreso ma.hh accesible*
E: ajá/
I: (...) en casi todo (...) se presentaba (...) todo teóricamente que es como que *se empieza muy desde abajo no?*
E: mh.
I: muy de abajo y bueno después cada uno se tendrá que adaptar de acuerdo a sus condiciones al nivel de exigencia de la profesora/
E: y entonces/ este/ vos considerás que esta institución es prestigiosa?
I: y: por lo menos es lo que ((risas)) lo que:
E: [lo que circula]
I: [lo que entiende] el sentido el sentido común/sí/
(Marcelo, argentino, LV).

Retomando los discursos de los profesorandos se puede afirmar que existe una valoración positiva pero diferencial de ambas instituciones.

Los factores determinantes de la elección del LV como institución formadora son su prestigio y seriedad; el título oficial que expide; la formación más completa que ofrece (expresada en cantidad de materias y carga horaria); su gratuidad; el importante aval que

confiere a sus egresados; el ingreso más accesible[109] y el ser recomendada por profesionales de otras lenguas. Como rasgos negativos, los estudiantes señalan su exigencia; la dificultad para ingresar por los documentos requeridos (en el caso de estudiantes brasileños); la extensión de la carrera (cuatro años frente a dos de la FUNCEB) y la cantidad de horas de cursado.

Por su parte, la FUNCEB es elegida porque enseña solo la lengua (y no otras materias); porque su título, si bien no era oficial como el del LV, era reconocido por una universidad brasileña (la Universidad Federal Fluminense); porque la carrera es más corta que la del LV; porque daba un título, aunque este no fuera oficial en ese entonces; por el ambiente; porque los profesores son todos brasileños nativos y por afinidad en el caso de los estudiantes brasileños. En contrapartida, se le reconocía al profesorado de la FUNCEB el ser oneroso; el ser más divertido pero menos prestigioso que el LV; el ser menos exigente pero, al mismo tiempo, tener un examen de ingreso para los hablantes no nativos de portugués; el ser una institución pionera en la enseñanza de portugués en Argentina pero no reconocida (en comparación con el LV) y el no habilitar para dar clases en la escuela.

En el período analizado se produce una distribución complementaria entre las dos instituciones en el campo educativo: al LV le correspondería el lugar del prestigio y la formación académica, más relacionado con el valor formativo de las lenguas extranjeras, mientras que a la FUNCEB le correspondería el lugar simbólico de ser una institución más moderna, ágil y actualizada, que prepara para el mercado laboral en sentido amplio (no solo para el ejercicio de la docencia) o que permite legitimar rápidamente a quienes dan clases de portugués sin contar con un título habilitante (en el caso de los hablantes nativos). Este tipo de formación se asocia con el paradigma de la utilidad del valor práctico del aprendizaje de lenguas extranjeras. Pero esta distribución complementaria no se reproduce en el campo laboral, como decíamos al comienzo del capítulo, pues los estudiantes, especialmente los del LV, consideran que competirán por los mismos puestos de trabajo en el sistema educativo.

5.1. El Profesorado de Portugués del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" (LV)

El Profesorado de Portugués, como ya hemos dicho, fue trasladado al LV desde el

[109] Nos consta que hasta 2000, por lo menos, se podía ingresar sin conocimientos previos de portugués, asistiendo a un "curso de nivelación", de un mes de duración, antes del comienzo del ciclo lectivo.

Instituto Nacional del Profesorado Secundario (actual "Joaquín V. González") en 1954, aunque la institución ya ofrecía cursos de portugués desde 1935[110]. Su vinculación cultural con Portugal se verifica desde 1963, año en el que el Embajador de Portugal asistió, junto con los de Francia y Gran Bretaña, a la inauguración del edificio donde hoy funciona el LV, hecho que coincidió con la nueva denominación de la institución: Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". El nombre de este ilustre médico, titular de la cartera de Justicia e Instrucción Pública (1902-1904), acompaña a la institución desde 1925, dado que fue el cofirmante, con el presidente Julio A. Roca, del decreto que la fundó en 1904. En 1987 el Instituto Camões envió al Lenguas Vivas su primer lector y en 1990 el LV fue sede del primer Lectorado de Portugal en Argentina.

Desde 1992, el LV, a través de su Programa de Actividades de Extensión del Nivel Superior (AENS), brinda cursos de portugués abiertos a la comunidad. En 1993, el lector José Luís Mendes D'Amaral fundó la revista *Parecidos&Diferentes*, publicación sobre las culturas lusófonas, que tuvo pocos números. Ese mismo año se realizó en la institución la Primera Semana de Portugal. Al año siguiente, el LV y su Lectorado de Portugués organizaron en la ciudad de Mendoza el Primer Encuentro Internacional de Lengua y Culturas Lusófonas, en conjunto con la Universidad Nacional de Rosario y el Centro Portugués de Mendoza. Por este evento el LV recibió una condecoración del Gobierno de Portugal. Estos encuentros se repitieron todos los años hasta el 2000. En 1999 se creó el Centro de Lengua Portuguesa por acuerdo entre el LV y el Instituto Camões. En 1995 se implementó desde el Departamento de Portugués el "Proyecto de Portugués como Segunda Lengua Extranjera en el Nivel Medio" como experiencia piloto.

El Profesorado de Portugués (PP) del LV experimentó un crecimiento ostensible en su matrícula a partir de los años 1991 y 1992, que generó la necesidad de abrir dos "aulas" más de primer año –que siguen funcionando, una de ellas como Traductorado–, cuyas promociones ya habían egresado cuando realizamos el trabajo de campo (Franzoni, 1999). En 1995 registró 125 inscriptos (de los que 92 estudiantes lograron ingresar) y los años siguientes un promedio de 70 nuevos inscriptos por año, al menos hasta fines de la década analizada[111].

---

[110] Los datos institucionales pertenecen a la revista *Lenguas V;vas. Número Aniversario*, ya citada. Véase la sección 4.1 del Capítulo 4 de este trabajo para referencias sobre la enseñanza de portugués en Argentina en este período.

[111] La matrícula del profesorado se mantuvo constante en un promedio de 70 alumnos inscriptos en primer año hasta el año 2001(ver Lanusse, Agustina, "Cada vez más argentinos quieren hablar portugués" en *La Nación* 0/11/01, incluido en el Anexo VII, p. 157), cuando se inscribieron 93 aspirantes de los cuales 63 lograron ingresar. En 1991 ingresaron15 estudiantes al profesorado; en 1992, 29; en 1993, 39; en 1994, 19; en 1995, 92 (más que en los demás profesorados); en 1996 y en 1997, 70 respectivamente; en 1998, 76; en 1999, 65; en 2000, 58 y en 2001, 63. Estos datos fueron obtenidos en el curso de la investigación de la fuente directa de la Secretaría del ISPLV, a quien agradecemos por su amable colaboración.

El PP brinda un título terciario oficial que habilita para ejercer la docencia en todos los niveles educativos, en escuelas estatales y privadas, en todo el territorio nacional.

El examen de ingreso al LV, escrito y oral, establecía como objetivo el saber si los alumnos debían o no realizar el Curso Previo de Nivelación, cuyo examen final no era eliminatorio "pero sí ordenatorio del número de vacantes". Este "Examen de nivel" incluía cinco ejercicios de redacción con un tema propuesto con una extensión predeterminada, además de consignas de ejercicios gramaticales: completamiento con tiempos verbales, preposiciones y artículos, contracciones y posesivos, formulación de preguntas y formación de plurales. De allí se sigue la importancia, al menos cuantitativa, de los ejercicios de escritura, como también del género relato, que es el único pedido (seguramente por el uso de tiempos verbales pretéritos que implica). El examen oral, por su parte, se basaba en la conversación sobre temas propuestos, a través de los cuales se evaluaba la fluidez y el conocimiento de la lengua así como también la presencia de "interferencias" del castellano en el portugués. En esta evaluación se hacía hincapié en el reconocimiento de los "falsos amigos" o falsos cognados.

Plan de estudios y programas de asignaturas

Comparando el nombre de las carreras que analizamos, el plan de estudios del PP (Res. Ministerial N° 98/91) posee el término connotado con el valor simbólico más elevado, pues se denomina "Carrera del Profesorado en Portugués", mientras que el de la FUNCEB se llamaba en ese momento "Curso de Formación de Profesores de Portugués para Extranjeros". Es sabido que, en nuestro sistema escolar, un "profesorado" de cuatro años de duración "vale más" que un "curso" de dos años, aunque la comparación no es tan simple si se pone en la balanza que el título y los exámenes del segundo son responsabilidad de una universidad brasileña mientras que el LV es una institución de nivel terciario.

El plan de estudios del PP[112] se estructura de la siguiente forma:

I. "Fundamentación"
II. "Propósitos"
III. "Estructura curricular: criterios de organización, diseño, implementación y evaluación" y
IV. "Títulos y requisitos".

En la introducción de la "Fundamentación" se inscribe la formación de profesores dentro del sistema educativo como un "subsistema", condicionado por el anterior "decisivamente". Se hace referencia a la "función social" de "contribuir a la transformación cualitativa de la educación" en el área de "lenguas extranjeras", en consonancia con la Ley

[112] La versión del plan de estudios que analizamos es la vigente en 1999. Se incluye copia en el Anexo III.

Federal de Educación.

> La formación de profesores es un subsistema dentro del conjunto del sistema educativo, que condiciona decisivamente a este. El *IESLV*, en tanto institución de formación de profesores en lenguas extranjeras, tiene la función social de contribuir a la transformación cualitativa de la educación en el área que le compete.

El sintagma "transformación cualitativa" lleva implícita la representación de una enseñanza de baja calidad en el área, de allí la necesidad de transformarla. Esta presuposición semántica puede estar originada en las diferentes evaluaciones del rendimiento académico de los estudiantes que se realizaron desde los organismos oficiales educativos.

> Es por eso que el presente Plan de Estudios se propone ofrecer una adecuada respuesta a las exigencias de una formación acorde con las necesidades de la realidad nacional. (...)

El plan intenta ofrecer una "adecuada respuesta" a las "necesidades de la realidad nacional" en cuanto a la formación de profesores, pero sobre la base de los "principios generales" que "sustentan el espíritu con el que fue elaborado", desplegado en distintas dimensiones de las que retomamos las siguientes:

-Democracia y participación: se propone formar profesionales con "máximo nivel de capacitación" y con "valores y actitudes de tolerancia y espíritu crítico e independiente".

-Modernización y actualización: se tienen en cuenta "los últimos adelantos en la materia en otros países y regiones del mundo". Aquí se incluye una breve reflexión acerca del "rol de las lenguas vivas en la Argentina contemporánea" y en el contexto de "desarrollo autónomo y socialmente justo de nuestro país". La distancia que se toma respecto del proceso de regionalización y de la constitución del MERCOSUR es clara. Es interesante, a este respecto, la mención de los objetivos de "promoción del diálogo intercultural" y de "consolidar la soberanía nacional en un mundo cada vez más interconectado" (p. 2) para la formación de docentes de lenguas extranjeras. En esta línea de razonamiento, los estudios aparecen como "liberados de todo rasgo enciclopedista y formalista", el rol docente como "activo" y sus "esfuerzos individuales" como "institucionalmente y orgánicamente promovidos" (ibídem).

-Equilibrio entre realidad externa y metas institucionales: como resumen del tenor general de esta fundamentación, se expresa la preocupación por no "descuidar" el ámbito del

mercado del trabajo para los futuros egresados, que quedarían "destinados al desempleo o subdesempleo o a hacer declinar la matrícula a niveles insostenibles" (ibídem), desde una perspectiva crítica, para no "desembocar en la aceptación acrítica y resignada de las deformaciones y perversiones de dicho mercado" (p. 3).

Se está haciendo referencia, entre otras cosas, a la disputa por el mercado laboral, que comienza con la pugna por las prácticas docentes y los reclamos de la educación pública frente al privilegio (subsidios, convenios) con que cuentan las instituciones privadas. Tal es así que el apartado II, "Propósitos", se cierra con el énfasis puesto en la profesionalización de los graduados, la necesidad de impulso de las áreas de investigación en el campo de las lenguas extranjeras y con la intención de "[d]esarrollar una carrera del más alto nivel académico, adecuadamente articulada con el sistema de educación y funcional para el país, su realidad y sus problemas" (p. 4). La institución se posiciona en una clara defensa de la educación estatal y con una orientación centrada en la "realidad" y en los "problemas" nacionales.

El siguiente apartado, "Estructura Curricular", define el perfil del profesor en lenguas extranjeras que se pretende formar: se trata de una persona con "sólida formación en el dominio de la lengua extranjera", con una "formación pedagógica eficaz" y "una formación sociocultural que amplíe [su] esquema referencial (...)" (p. 5).

A continuación aparece el diseño curricular propiamente dicho, con el listado de las asignaturas del núcleo obligatorio agrupadas en tres áreas: del Lenguaje y la Comunicación, en la que se incluyen cuatro niveles de Lengua Portuguesa, dos de Gramática, dos de Fonética, otros tantos de Dicción, Comparación de estructuras lingüísticas, y Análisis del Discurso y Lingüística; el Área Pedagógica, con siete materias obligatorias y el Área Sociocultural, en la que es de notar que, frente a tres Literaturas Portuguesas hay sólo una Literatura Brasileña y frente a dos Historias Portuguesas se dedica solo un curso a Historia Brasileña. No existe una asignatura con el nombre de "cultura", pero sí hay Problemas Filosóficos, Educación Cívica e Introducción al Tema del Conocimiento y del Lenguaje.

El núcleo optativo, por su parte, se organiza en un sistema de créditos en el que un crédito se obtiene por 8 horas de formación, debiéndose sumar 32 créditos para obtener el título, además de realizar las Prácticas de la Enseñanza.

Los sistemas de evaluación, promoción e implementación del plan están reglamentados por el Consejo Directivo del LV.

El plan de estudios del PP del LV está redactado en castellano, lo que es esperable de un documento perteneciente al sistema educativo argentino, mientras que el de la FUNCEB lo está en portugués.

Todos los programas de Lengua Portuguesa I que analizamos tienen como eje central la competencia comunicativa. A partir de ese concepto se articula el resto de los

contenidos, incluyendo aspectos gramaticales y culturales. Se hace mención de la comunicación cotidiana y, en consonancia con ella, los materiales de lectura y audiovisuales (videos, grabaciones) abarcan situaciones de la vida diaria (por ejemplo, hacer las compras, la televisión, la vida en el aula, el trabajo).

Los programas[113] son redactados por los profesores de cada curso. Se proponen abarcar las "cuatro habilidades básicas relativas al estudio de una lengua" (producción e interpretación oral y escrita), además de aspectos gramaticales y "cuestiones culturales de interés". Estas últimas aparecen representadas, por un lado, por la cultura de la vida cotidiana brasileña y por la literatura originada en Brasil y, por el otro, por el MERCOSUR y por la literatura portuguesa. Sólo uno de los programas menciona la integración cultural y ninguno se refiere a la capitalización de la interacción con hablantes nativos para el aprendizaje, aunque uno de ellos se propone como objetivo "desarrollar la capacidad de corrección en relación a sí mismo y al grupo" (Prof. Serrate). La orientación general es lograr la competencia comunicativa en lengua portuguesa.

En el plano de la lengua, es notorio un marcado énfasis en el enriquecimiento del vocabulario y en su especialización en relación con diferentes situaciones comunicativas. También se hace referencia a los registros formal e informal, a los niveles de lengua y a los distintos tipos discursivos que aparecen tipologizados como narrativo, descriptivo y disertativo.

En cuanto a la lectura, el objetivo más importante que se reconoce es la fluidez, la buena pronunciación y la entonación, operaciones propias de la lectura en voz alta. También se señala como objetivo de la enseñanza el desarrollar una actitud crítica frente a los textos propuestos. Los tipos textuales que son objeto de lectura se encaran a partir de una primera distinción entre textos literarios y no literarios. Entre estos últimos aparecen los textos periodísticos.

Por su parte, la producción escrita se liga íntimamente al manejo de la norma culta, exigiéndose la capacidad de producir diferentes tipos de textos "con corrección lingüística y formal". Sólo uno de los tres programas analizados incluye la enseñanza de estrategias discursivas y de producción textual.

Dos de los tres programas hacen referencia al MERCOSUR y a Brasil en sus objetivos:

> ❖ Reflexionen sobre aspectos del cotidiano brasileño y sobre áreas culturales de interés referidas por los mismos. (...)
>
> Materiales

[113] Trabajé sobre los programas de los tres cursos de primer año de 1999. Si bien existen algunas diferencias entre ellos, que son indicadas cuando corresponde, fueron tratados en conjunto. Se incluyen en el Anexo III.

(...) Todos los textos estarán basados en temas culturales tales como: familia, vivienda, trabajo, estudios, tiempo libre, vida afectiva, vida social, vida comunitaria; Brasil: realidad social, histórica, cultural, económica y política; el Mercosur. (Prof. Altamiranda).

- Conocer aspectos culturales de los países lusófonos y en especial de Brasil, en función de la integración.

CONTENIDOS
(...)
Incremento de Léxico
Lengua y Cultura. Formación de la lengua portuguesa. Brasil y su realidad social, histórica, económica, política y cultural. El Mercosur y la integración. (Prof. Raffo, cursivas en el original, del que he modificado el formato).

En los documentos analizados podemos ver que la lengua se construye desde la norma culta, la *língua padrão*, generalmente del portugués brasileño, aunque en todos ellos se hace hincapié en la competencia comunicativa en la vida cotidiana y en el enriquecimiento del léxico o vocabulario como objetivo privilegiado:

❖ Escriban diferentes tipos de textos *con corrección lingüística y formal* (Prof. Altamiranda).

(...) seguimiento del *patrón de entonación adecuado*. (Prof. Raffo).

e) Desarrollar la *capacidad de corrección* en relación a sí mismo y al grupo. (Prof. Serrate)

Esta lengua es la variedad de enseñanza de una formación académica "integral" que prepara tanto para el ejercicio de la docencia en general como para la enseñanza del portugués en particular. Por otro lado, si bien la gramática no está presente significativamente en los programas analizados, ya que el plan de estudios incluye dos cursos de gramática diferenciados, supe en el curso del trabajo de campo que a pedido de las autoridades de la institución y de los alumnos, los cursos de lengua incluyeron "temas gramaticales" que, en un curso de profesorado, se suponen conocidos. De hecho, en los tres programas se recomiendan gramáticas como "bibliografía de consulta".

Un aspecto relevante para nuestro trabajo, que no aparece en los programas ni en el plan de estudios, es que en el LV se permite a los estudiantes optar por una variedad del portugués entre la de Portugal, la carioca o la paulista, las dos últimas del Brasil. Son pocos los estudiantes que prefieren la primera –y también los que ven cercana la posibilidad de hacerlo– y, con respecto a las otras dos opciones, se suele bromear diciendo que hay profesores que mezclan las dos variedades, fundamentalmente en la pronunciación.

Los estudiantes brasileños, si bien recibían con agrado esta "democratización" normativa, se quejaron de que las variedades de Río de Janeiro y de San Pablo no son las únicas existentes en Brasil. Lo mismo se puede decir del portugués europeo.

Solo uno de los programas hace referencia a las variedades del portugués, y lo hace en relación con la "modalidad de la lengua oral":

CONTENIDOS
La Modalidad Oral de la Lengua. Producciones orales espontáneas. Variedades lingüísticas. Niveles de lengua (Registros) (...). (Prof. Raffo, cursivas en el original, del que he modificado el formato).

Por otra parte, es fuerte la impronta del valor formativo de las lenguas extranjeras, que excede tanto la competencia comunicativa como la corrección gramatical:

METAS A ALCANZAR
(...)
- Verificar la importancia que reviste la lengua por estar a ella vinculado el Hombre, quien manifiesta en ella y por ella *sus diversas formas de pensar, sentir, actuar y comunicar*. (...)
- Profundizar la *capacidad de analizar críticamente* diferentes tipos de textos. (...)
- Entrar en contacto con la *literatura como vehículo de opinión y participación*.
- Estimular el *debate de ideas*. (...) (Prof. Raffo).

CONTENIDOS
Lengua oral. (...) *Dramatización*. Narración y re-narración. Exposición. *Debate*.
Lengua escrita. (...) Funciones de los textos: *función lúdica*, función informativa, función emotiva, *función cultural*, etc. *Comprensión y análisis global de diferentes textos* (...) (Prof. Altamiranda, las cursivas del original fueron transformadas en negritas).

Por último, solo uno de los programas propone, como "temas generales", el estudio de los "falsos cognados" y "algunas de las dificultades más frecuentes de la lengua portuguesa", entendemos que en relación con el español (v. Prof. Altamiranda).

5.2. El Profesorado de Portugués de la Fundación Centro de Estudios Brasileños

El gobierno brasileño creó en 1954[114] el Centro de Estudios Brasileños (CEB), dependiente de la Embajada de Brasil en Buenos Aires. Según la propia Embajada,

> "los orígenes de la FUNCEB se remontan al año 1954, cuando fue creado el Centro de Estudios Brasileños en Buenos Aires, que integraba la estructura de la Embajada y seguía las directivas culturales del Ministerio de Relaciones Exteriores brasileño. A fines de otorgarle mayor independencia y capacidad de gestión a aquella estructura, se decidió convertir el CEB en una Fundación autónoma, transformando su organización jurídica"[115].

Fue así que el CEB se convirtió en Fundación en octubre de 1996, a partir de un proceso de "privatización" de los Centros de Estudios Brasileños distribuidos por el mundo. La Fundación "tiene como objetivo la difusión de la lengua portuguesa y de la cultura

[114] Ese mismo año la sección de Portugués fue transferida del "Joaquín V. González" al LV.
[115] En http://www.brasil.org.ar/fundacion-centro-de-estudos-brasileiros-funceb/.

brasileña en la Argentina. Para ello, trabaja en estrecha coordinación con la Embajada del Brasil, principal responsable por su mantenimiento, según los términos del Convenio entre ambas firmado."[116].

El Curso de Formación de Profesores de Portugués para Extranjeros (CP) de la FUNCEB comenzó a funcionar en 1997, expidiendo un título avalado por la Universidad Federal Fluminense, que permitía enseñar portugués como lengua extranjera tanto en Brasil como en cualquier otro país, pero que subordinaba en Argentina a sus poseedores frente a quienes poseían un título oficial. El CP se transformó en Profesorado de Portugués para la Educación Inicial y Nivel Primario EGB1 y EGB2 o equivalentes (al completar los primeros tres años) y para el Nivel Medio y Polimodal (al completar los cuatro años) y fue incorporado a la enseñanza oficial (A-1380) a partir de un convenio firmado entre la Embajada de Brasil y la Dirección General de Educación de Gestión Privada de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en 2001.

En una nota publicada por *La Nación*, la entonces Directora de la FUNCEB, Mónica Hirst, declaraba que la demanda de profesores de portugués superaba la cantidad de docentes egresados de su profesorado. "De 2.800 estudiantes que tenían en 1994, hoy llegan aproximadamente a los 3.700. Además, en los últimos diez años, desde que se firmó el Tratado de Asunción, que creó el Mercosur, en 1991, pasaron de tener 15 profesores a contar, hoy, con 25" [117]. En la misma nota se refiere que egresaban del CP 30 docentes por año que, generalmente, se dedicaban a la enseñanza universitaria, "donde parecería concentrarse el interés por impartir el idioma". Otro dato interesante que brinda la nota periodística es que, según la institución, los alumnos egresaban en tres años (tomando en cuenta las prácticas de la enseñanza) "con un certificado y manejando bien el idioma". También se da cuenta de un cambio en el perfil de los estudiantes, que ya no se volcarían al estudio del portugués "como un pasatiempo" sino por una necesidad laboral.

Para ser aceptado como estudiante en el CP de la FUNCEB, los postulantes debían acreditar el sexto nivel de los Cursos Regulares de esa misma institución, habiendo egresado hasta tres años antes y con una nota no inferior a 8 (ocho) puntos o, caso contrario, rendir un examen de ingreso escrito y oral. Luego el examen fue obligatorio para todos los aspirantes, pero se eliminó la exigencia de la nota.

Hubiera sido productivo analizar comparativamente los dos modelos de examen de ingreso (el del LV y el de la FUNCEB) para ver cuáles eran las competencias consideradas como necesarias por la institución, pero este no estaba disponible para el público. Sin

---

[116] Ibídem.

[117] "En la Argentina pocos estudian portugués", de Agustina Lanusse, *La Nación*, 21/6/00. El título se refiere, por supuesto, a la enseñanza del idioma en las escuelas de gestión oficial en relación con los compromisos asumidos por el país en el marco del MERCOSUR. Ver Anexo VII.

embargo, en comunicaciones personales con docentes y estudiantes, pude saber que en el examen escrito no se incluían ejercicios de redacción ni de escritura en ninguna consigna, sino que se trataba de las actividades típicas de completamiento de tiempos verbales o de léxico y de comprensión de frases y su reformulación a través de estructuras sintácticas equivalentes.

El examen oral, por su parte, era similar al tomado en el LV: a partir de algún material periodístico se disparaba una conversación de modo de evaluar la fluidez y, sobre todo, la ausencia de falsos cognados y de interferencias lingüísticas.

Estos datos nos hacen pensar que el CP estaba inicialmente destinado a los cursantes de los cursos regulares ofrecidos por la misma institución y a hablantes de portugués como lengua materna. De hecho, una de las estudiantes brasileñas allí entrevistadas refirió que había elegido el CP porque había cursado "español" en la misma FUNCEB.

Plan de estudios y programas de asignaturas

La primera versión del plan de estudios del CP que pudimos consultar[118] se titula "Curso de Formación de Profesores de Portugués para Extranjeros", recortando el universo de aplicación del título obtenido por los aspirantes y contextualizando la práctica docente en el aula de lengua extranjera en una situación exolingüe (portugués lengua extranjera). Está avalado por la Universidad Federal Fluminense que, como parte de su proyecto de Portugués para Extranjeros, expide los títulos que certifican que el portador está capacitado para enseñar portugués como lengua extranjera "en su propio país", es decir, no en Brasil.

A partir del análisis de los documentos y de las observaciones realizadas en la institución, podemos decir que la lengua portuguesa funciona en esa institución como factor de cohesión social de un grupo compuesto por nativos y migrantes, pero donde éstos últimos son quienes ocupan un lugar privilegiado por ser hablantes "nativos" de la lengua, sobre todo en el caso de los profesores que, además, son "profesionales".

Es interesante recuperar esta particular relación entre lengua y territorio para entender cómo, en este contexto de territorio "dislocado", de estar y no estar al mismo tiempo en el propio país, la lengua funciona como si fuera ese territorio, cambiando las reglas de las interacciones entre migrantes y nativos quienes, por una especie de inversión carnavalesca en el sentido bajtiniano, es decir, por una alteración temporal de los lugares sociales, intercambian sus "papeles habituales", lo que debe ser *mostrado* ante los ojos

[118] No se nos permitió fotocopiar el plan, pero sí "consultarlo", por lo que no se incluye copia en el Anexo. No obstante, tomamos nota de los enunciados que aquí reproducimos traducidos y que justifican nuestras aseveraciones.

foráneos más que simplemente *dicho*. En una segunda versión del plan, idéntica a la anterior en su contenido, el título cambiaba a "Curso de Formación de Profesores de Portugués para hablantes de español", lo que, en principio, pareciera invalidar las reflexiones anteriores, pero que, en tal caso, muestra la causa de esa "modificación". El CP se dirige a "hablantes de español", esa es su especificidad y una diferencia en relación con simplemente enseñar portugués como "lengua extranjera". En todo caso, en ambos títulos, lo que es "ajeno" es el estudiantado y no la lengua.

El primer plan del CP, en el que centraremos nuestro análisis pues es el vigente durante el período que estudiamos, está enteramente redactado en portugués y se estructura en dos partes: una "Introducción" en la que se expresan las fundamentaciones del caso y la "Estructura" de la carrera.

La "Introducción" es breve pero densa en significados. Su primer párrafo legitima la labor de la institución haciendo referencia a la trayectoria de 42 años en el área de Portugués-Lengua Extranjera. Se manifiesta que la creación del "Curso" pretende cubrir una "importante laguna en la enseñanza del Portugués para Extranjeros en el ámbito del Mercosur". Es ineludible hacer mención de la ausencia de referencia a las instituciones nacionales –públicas y privadas– que realizaban la misma labor (aunque no "para extranjeros").

¿Cómo se construye en el texto esta ausencia? A través de la presencia del Brasil como centro indiscutido y legítima fuente de enseñanza de su lengua:

> La *mayor necesidad de enseñanza de la lengua portuguesa en todos los países asociados al Brasil* torna urgente la oferta de una *opción de profesionalización* con vistas a la *capacitación de profesores locales*.

El punto de referencia es Brasil. Se trata de una política del Estado brasileño que es llevada a cabo a través de la institución, y que no tiene como única destinataria a la Argentina sino a "todos los países asociados al Brasil" y que apunta a la "capacitación de profesores locales". La página web de la Fundación remitía a la página de la Embajada del Brasil en Buenos Aires que, en la entrada correspondiente a "La enseñanza del portugués" hacía explícita esta política lingüística hacia el exterior, en consonancia con los objetivos del MERCOSUR en el área. En ella se leía lo siguiente[119]:

> La formación de un bloque regional como el Mercosur exige un *esfuerzo conjunto en el campo educativo*. Una de las tareas fundamentales para el fortalecimiento del proceso de integración es la divulgación de las lenguas oficiales de los Estados Partes.
> La promoción de la enseñanza del portugués en la Argentina constituye, por lo tanto, una de las prioridades de la política educativa de la Embajada del Brasil en Buenos Aires.

[119] En www.funceb.org.ar, consultada en 2002.

> El principal brazo operativo para el desarrollo de este trabajo es la Fundación Centro de Estudios Brasileños (...).
> (...) La propuesta de trabajo de la FUNCEB busca responder a todas las dificultades específicas del aprendizaje, a partir de una reflexión crítica sobre *la realidad lingüística del alumno de habla hispana*.
> Un nuevo campo de actuación de la FUNCEB se refiere a la formación de profesores de portugués, cuyo número es aún muy reducido. (...)

La Embajada, a través de la FUNCEB, colabora con la política lingüística del MERCOSUR a partir de su propia política educativa, que tiene como "prioridad" la enseñanza del portugués a los alumnos "de habla hispana". Además pone en escena la interpretación que se hace en Brasil de esa política lingüística que impulsa el bilingüismo masivo portugués-español en el MERCOSUR:

> Sin embargo, todas esas iniciativas [incluye el CELPE-Bras tomado en la FUNCEB] no son suficientes para la divulgación masiva del portugués en la Argentina. Para que realmente se logre un *estado de bilingüismo* en los Estados Parte del Mercosur es fundamental la incorporación de la enseñanza de las lenguas oficiales del bloque (portugués y español) en los sistemas educativos públicos de cada país.

Volviendo al plan del CP, la "opción de profesionalización con vistas a la capacitación de profesores locales" implicaba en la práctica el hecho de que todos los formadores de formadores fueran de nacionalidad brasileña y universitarios, es decir, "profesionales", y que el curso fuera de "capacitación" y no de profesionalización. También evocaba el hecho de que era frecuente que egresados de los cursos regulares de la FUNCEB, obviamente todos argentinos o no brasileños, se dedicaran a dar clases de portugués sin estar "capacitados". A ellos estaba destinado el curso particularmente.

El CP también respondía a la necesidad creada por "la decisión política [en Argentina] de tornar obligatoria la enseñanza de portugués en la escuela secundaria". En ese sentido, la institución estaba encargada de un Telecurso de Portugués lengua extranjera que se emitía por el Canal 9 y de un servicio tutorial telefónico a cargo de estudiantes del profesorado y de profesores de la institución. Una de las estudiantes argentinas entrevistadas comentó que la habían elegido a ella por ser argentina, "por la buena imagen de la institución que eso proyecta". Esta misma estudiante participó de los videos del Telecurso en el papel de la "profesora argentina" del centro tutorial.

Podemos concluir, entonces, que la FUNCEB y el LV se disputaban el mismo campo laboral. Pero se hace necesaria una diferenciación de base, que aparece en el último párrafo de la Introducción:

> El Curso (...) deberá atender una necesidad de carácter práctico sumándose al tipo de titulación ofrecido por institutos de enseñanza de idiomas –como el inglés, el francés y el alemán– que ofrecen diplomas de universidades extranjeras.

Esta es otra diferencia que se establece con el LV (que no se especializa en la enseñanza de portugués para hispanohablantes), siempre implícitamente: se identifica con institutos privados como la Asociación Argentina de Cultura Inglesa, La Alianza Francesa o el Instituto Goethe (aunque estos no ofrecen títulos expedidos por universidades), de reconocimiento general por sus altos niveles de enseñanza. Pero también se pone de relieve el capital simbólico del título expedido por una universidad extranjera y se aprovecha la legitimidad que la tradición otorga a las instituciones de enseñanza de lenguas extranjeras evocadas.

En la frase siguiente aparece la propuesta de un aprendizaje "vivo y dinámico del portugués hablado y escrito en Brasil", que podemos relacionar tanto con las representaciones de los estudiantes de ambas instituciones sobre la FUNCEB, que hemos analizado, como con la identificación de esta institución en tanto "representante directa" del Brasil en Argentina, lo que, metonímicamente, lleva al terreno del aprendizaje de la lengua los estereotipos positivos más difundidos de la cultura brasileña y de los mismos brasileños. "Entrar al *CEBI* es como viajar a Brasil", dice un estudiante que luego optó por el LV por una cuestión económica, y Brasil es "vivo y dinámico".

Por otra parte, también se distancia de Portugal (recordemos la importante presencia de ese país europeo en el LV a través del Instituto Camões), distancia que se materializa en las clases de lengua, en las que, a diferencia de lo que ocurre en el LV, como veremos en la tercera parte, jamás se mencionan siquiera las particularidades de una variedad frente a la otra.

Concluye la "Introducción" del siguiente modo:

> Por eso mismo, la concepción de este curso parte del presupuesto de que el conocimiento profundo de la lengua portuguesa deberá estar acompañado también por una aproximación a las especificidades de la cultura brasileña.

Este énfasis en la cultura brasileña se traduce luego en las asignaturas –nueve en total– que conforman el plan de estudios, de las que dos llevan el nombre de "Cultura Brasileña", una con orientación histórica y la otra con orientación sociocultural, ya que trata "la identidad cultural brasileña a partir de la diversidad de sus expresiones regionales (...) norte; nordeste; sudeste; centro-oeste y sur". Se suman un curso de Literatura Brasileña y otro anual de Metodología y Prácticas de la Enseñanza.

Esa es la primera parte de la "Estructura", las siguientes se dedican a una nueva enumeración de las disciplinas a ser enseñadas, al material didáctico, la evaluación, el ingreso al curso y una nómina del cuerpo docente y de coordinación.

De este último bloque de apartados quiero hacer mención de sólo algunas cuestiones. Hay un énfasis en el origen brasileño de los materiales de lectura, también en la

especificación de la lengua que es enseñada, que se define como "la que se usa en Brasil", tanto en la oralidad como en la escritura. Se presta atención especialmente al objetivo de "evitar las deformaciones y malas interpretaciones que tantas veces ocurren cuando se pasa del español al portugués". Como veremos más adelante, esta declaración de principios es retomada cuidadosamente en las clases de lengua portuguesa.

Por último, volviendo al tema de los profesores, se hace aquí una salvedad al respecto: "no se descarta la posibilidad de contratar a otros profesores (es decir, no brasileños) si eso fuese necesario para el buen desarrollo del curso".

El programa de Lengua Portuguesa fue redactado por la coordinación del profesorado. En él se distinguen, solo por los contenidos gramaticales a ser estudiados, cuatro niveles cuatrimestrales, es decir que el curso era de dos años de duración. Veamos su objetivo general:

> Complementar y reforzar los conocimientos de portugués del alumno, siguiendo la *norma culta de la lengua portuguesa hablada en Brasil*, a fin de que él adquiera el nivel de *competencia comunicativa plena*, próxima a los niveles de un *nativo educado*. (Mi traducción).

Este objetivo marco, que presupone que los alumnos deben "complementar" (seguramente con estudios metalingüísticos) sus conocimientos del portugués y "reforzarlos", por lo que se los presupone débiles, señala explícitamente que la lengua objeto y medio de estudio es "la lengua portuguesa hablada en Brasil", pero no cualquiera de sus variedades, sino la que corresponde a la "norma culta", la que hablan los brasileños "educados". Esa norma culta es la que permitirá a los profesorandos "reforzar" sus conocimientos de portugués (recordemos que el destinatario directo del CP es el egresado de los cursos regulares de la FUNCEB) para así adquirir un "nivel de competencia comunicativa plena".

Las consecuencias de esta formulación para el destinatario del curso son las siguientes. Si el profesorando es "nativo", es decir, brasileño, se sobreentiende que no es "educado" o que necesita la legitimación de su competencia que da la educación formal, ya que no le vale el mero hecho de ser "nativo", debe ser como un "nativo educado". Si no es nativo, o sea que es argentino, debe aproximarse a la competencia comunicativa de un nativo educado, es decir, manejar la norma culta del portugués. Esta puesta en relieve de la norma culta como objetivo general de CP presupone también que los cursos regulares no la enseñan, aunque sí provean una competencia comunicativa no "culta".

A continuación siguen los objetivos específicos:

> 1.2.1 - Corregir y perfeccionar la pronunciación del alumno.
> 1.2.2 - Resolver las dudas del alumno sobre el uso de la lengua.

1.2.3 - Capacitar al alumno para interpretar textos, literarios o no, y a producir textos con claridad y corrección. (Mi traducción).

Estos objetivos específicos subrayan la tendencia antes esbozada: se presupone que la pronunciación del alumno es errónea o imperfecta –en el caso de nativos y no nativos– que existen dudas sobre el uso de la lengua[120] y, viendo cuáles son los contenidos que se enumeran luego, ese "uso de la lengua" es el regido por la gramática; y que hay que capacitarlo para interpretar y producir textos, literarios o no, con claridad y corrección. Este último objetivo es de fundamental importancia puesto que es el único que incluye una representación de las prácticas de lectura y escritura y cuál es su lugar en este plan de estudios, aunque las clases que observé solo se dedicaban al estudio de la gramática a partir de exposiciones de los propios alumnos.

La lectura y la escritura, por su parte, aparecen como "capacidades" de interpretación y producción de textos, que deben ser "claras y correctas". Nuevamente aparece la impronta normativa, incluyendo también la interpretación que, evidentemente, debe ser unívoca y homogénea para ser "clara y correcta". Es interesante ver cómo se achata la dimensión interpretativa, asociándola únicamente con la operación de decodificación. El hecho de que se incorporen textos "literarios o no" parece ser un simple formalismo, ya que la dimensión de la asignación de sentido está ausente o, por lo menos, reducida a su mínima expresión. Es por esto que se puede afirmar que la lectura y la escritura, si bien en el plano formal aparecen como "capacidades", son entendidas como codificación y decodificación, y esto explica, a su vez, el pobre lugar que les ha sido asignado en este programa, quedando supeditadas, únicamente, al conocimiento del código. De hecho, como ya dijimos, cuando se explicitan los contenidos, sólo aparece un listado de categorías gramaticales (clasificadas desde la perspectiva estructuralista) y distribuidas en los cuatro cuatrimestres. Por ejemplo, el primer cuatrimestre comprende fonética y fonémica, ortografía, sustantivo, artículo, adjetivos, numerales, verbos auxiliares y regulares, modos indicativo, subjuntivo e imperativo y formas nominales.

La distribución por cuatrimestres parece obedecer a una escala de dificultad creciente, así, en el segundo cuatrimestre aparecen los verbos irregulares de la primera y la segunda conjugación y, en el tercero, los de la tercera conjugación.

A continuación, en el apartado "Metodología", se brindan instrucciones para los

[120] Los migrantes brasileños reconocen que, antes de iniciar los estudios del profesorado de portugués, creían hablar y escribir bien y que, con el correr de las clases de lengua, esa apreciación se fue convirtiendo en la contraria. En el caso de los castellanohablantes, hay que diferenciar a quienes aprendieron la lengua extranjera en ámbitos educativos formales, públicos o privados, de quienes la aprendieron por contacto directo. Este último caso es asimilable al de los migrantes. El primero no presenta complicaciones debido a que, por lo general, en las clases de lengua extranjera hay espacio para la gramática, aunque no constituya un objetivo en sí misma y haya mayor énfasis en la competencia comunicativa.

docentes. A lo largo de los cuatro cuatrimestres,

> (...) el profesor tomará siempre como base el texto, escrito y oral, dando especial énfasis a la adquisición de vocabulario y a la comprensión y empleo de las expresiones idiomáticas en uso en el Brasil. Así, la fonología, la morfología y la sintaxis serán siempre vistas en forma práctica. (Mi traducción).

En este fragmento se puede observar la intención de abandonar los métodos de enseñanza de la lengua más tradicionales, aquellos cuyo énfasis estaba en el conocimiento de la gramática y en los usos cultos. La práctica comunicativa subordina la teoría gramatical, pero lo forzado de esta oposición, y de la elección de la primera en detrimento de la segunda, no resiste la confrontación con el resto del programa y con las prácticas pedagógicas que efectivamente se llevaban a cabo en el aula, a no ser que se esté refiriendo a la ausencia del modo tradicional de enseñanza de la lengua, esto es, a la exposición oral didáctica, dado que estas clases se llevaban a cabo principalmente en la modalidad de "seminario" (el docente cumple el papel de "mediador" cuando es necesario, por ejemplo, en la interpretación de los textos gramaticales que sirven de fuente para las posiciones o cuando falta información sobre algún tema gramatical). Es decir, se cambia el método pero no los contenidos a ser evaluados de las clases tradicionales de lengua.

El siguiente enunciado (4.2) dice: "El profesor llevará al alumno a producir textos escritos, narrativos, descriptivos y disertativos" y el último de ese apartado que "[l]a comprensión oral será trabajada a través de cintas de video y grabaciones", es decir, prácticas habituales de la clase de lengua extranjera.

Debemos llamar la atención sobre la ausencia de la lectura en estas actividades. Por otro lado, se usa la misma tipología textual que en los programas del LV. Es bastante llamativo que, siendo profesorados, no se incluyan ni tematicen los textos expositivo-explicativos, ni orales ni escritos. De las cuatro competencias básicas para el aprendizaje de una lengua, mencionadas más arriba, dos son consideradas como pasivas y las restantes como activas. Así, son competencias o habilidades "activas", la escritura y el habla, es decir, la producción oral y escrita, y son "pasivas" la lectura y la comprensión oral, es decir, las habilidades interpretativas. Es obvio que estas últimas o bien se dan por supuestas o bien no son incorporadas por no ser consideradas pertinentes para este curso de "Formación de Profesores".

El penúltimo apartado se refiere a la "Evaluación", siendo su objetivo evaluar la "capacidad de expresión en las competencias comunicativas de la lengua" de los alumnos. Estas se materializarían en "los trabajos escritos presentados y en la producción oral de los alumnos en clase". No obstante, no se mencionan las instancias parciales ni las finales (al término de cada año) en las que se evalúa el conocimiento de la gramática.

El último punto del programa es la bibliografía, en la que se destaca que, de dieciocho títulos, sólo tres se refieren a la comunicación escrita, los demás son gramáticas, diccionarios o estudios muy específicos de lingüística, por ejemplo, *Morfemas del Portugués* de Walter Khedi.

Comparativamente se puede afirmar que el plan del LV está fuertemente anclado en el contexto nacional y en la tradición pedagógica de la institución centenaria, mientras que el de la FUNCEB retoma directamente la regionalización producto del MERCOSUR y se posiciona como la institución que viene a llenar un vacío en el campo educativo argentino, el de la enseñanza de portugués como lengua extranjera. El énfasis puesto en la norma culta y en la corrección en el programa de Lengua Portuguesa del CP contrasta con un enfoque más decididamente comunicativo presente en los programas de la misma asignatura del PP. Las prácticas pedagógicas realizadas en las aulas que pude observar también difieren: en el LV se daba mucho más espacio a la tarea de interpretación y de producción de textos, quedando las explicaciones gramaticales a cargo de los docentes, mientras que en la FUNCEB las clases se dedicaban casi por completo a la gramática, cuya exposición estaba a cargo de los mismos alumnos. Allí había un lugar restringido para la lectura y la escritura en clase. Una posible explicación de este hecho es que los profesores brasileños de la FUNCEB eran Licenciados en Letras mientras que los profesores del LV eran Profesores de Portugués, es decir que tenían una formación didáctica y metodológica orientada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

A modo de resumen, presentamos un cuadro comparativo en el que agregamos algún dato descriptivo sobre el estudiantado y sobre las clases observadas que serán retomados en la última parte de esta tesis.

	LV	FUNCEB
Tipo de institución	Estatal, destinataria de los cambios del sistema educativo, actualizada, nacionalista, atenta a los cambios socio-políticos nacionales e internacionales.	Privada, moderna, bien equipada, con experiencia en el campo, legitimada por su vinculación con el Sector Cultural de la Embajada de Brasil y con una universidad brasileña. Resignificada por el MERCOSUR.
Posición frente a la política lingüística del MERCOSUR	Promociona el diálogo intercultural desde una perspectiva nacional. Abona el enfoque formativo de la enseñanza de lenguas extranjeras. No presta especial atención a la política lingüística del MERCOSUR.	Intenta cubrir una importante laguna en la enseñanza del portugués "para extranjeros" en consonancia con la política de expansión del portugués impulsada por la Embajada del Brasil. Abona una perspectiva utilitaria de la enseñanza de la lengua extranjera, y se presenta como instrumento de la política lingüística brasileña respecto del portugués en el MERCOSUR (bilingüismo masivo).
Definición del contexto particular	Globalización. Ley Federal de Educación. Necesidades del sistema educativo nacional. Formación del ciudadano. Defensa de la soberanía nacional.	MERCOSUR. Defensa de la lengua portuguesa como se usa en Brasil (como lo hacen los "nativos educados").
Capital simbólico	Título de Profesor en Portugués que habilita para enseñarlo en todos los niveles formales del sistema educativo. Lector de Portugal y Sede del Centro de la Lengua Portuguesa (Instituto Camões).	Diploma de la Universidad Federal Fluminense que habilita para enseñar portugués como lengua extranjera "en el propio país". Presencia del Lector del Brasil y convenios con la UBA (Cátedra Libre de Estudios Brasileños).
Los grupos de estudiantes	Argentinos y migrantes brasileños de clase media (también de otras nacionalidades).	Argentinos de clase media y brasileños de clase alta y media.
Profesores	Argentinos y brasileños. Los argentinos que dictan Lengua Portuguesa son Profesores de Portugués.	Sólo brasileños, Licenciados en Letras de universidades brasileñas.
Exámenes de ingreso	Examen escrito y oral de nivelación y curso de nivelación (un mes) sin examen eliminatorio.	Examen de ingreso (escrito y oral) eliminatorio. El nivel requerido es el equivalente al sexto nivel de los Cursos Regulares.
Representaciones de los estudiantes acerca de las instituciones	Tradicional y prestigiosa. Garantiza una formación completa y de alto nivel. Tiene mucha carga horaria y un alto nivel de exigencia. Es gratuita. No todos los profesores manejan el idioma perfectamente pues no todos son nativos.	Ágil y divertida. Es la representante directa del Brasil. Se aprende el idioma de primera mano. Es más accesible por los horarios y la exigencia. El curso es oneroso.
Planes de estudio	Función social de la docencia. Adaptación a los cambios en el sistema educativo del que los profesorados son subsistemas. Democracia y participación.	Se propone como la institución más legítima para cubrir la "laguna" existente en el área. Se asocia a las instituciones privadas de enseñanza de Lenguas Extranjeras (Alianza

Planes de estudio	Modernización y actualización. Calidad de la educación. Flexibilidad y opción (para los estudiantes). Intercambio e integración institucional. Equilibrio entre realidad externa y metas institucionales. Veintinueve materias obligatorias, treinta y dos créditos y las Prácticas de la Enseñanza.	Francesa, Instituto Goethe, AACI). Responde a la ausencia coyuntural de profesores de portugués. Nueve asignaturas en total, repartidas en cuatro cuatrimestres más las Prácticas de la Enseñanza.
Programas de Lengua Portuguesa	Programas diferentes según docente y curso: competencia comunicativa (cuatro habilidades básicas: producción e interpretación oral y escrita), gramática, cultura. Situaciones comunicativas, niveles de lengua, tipos textuales (literarios y no literarios).	Programa único: competencia comunicativa plena, próxima a la de un nativo educado. Contenidos sólo gramaticales. Corregir y perfeccionar la pronunciación, resolver dudas sobre el uso de la lengua y capacitar para producir e interpretar textos, literarios o no.
Norma y variedades lingüísticas	En el aula se exige manejo de la norma adaptada a la situación comunicativa, que es formal, tanto en la oralidad como en la escritura. Fluidez y corrección, contra los usos incorrectos o fuera de registro. Se permite la opción, por parte de los profesorandos, de la variedad de portugués entre la de Portugal y las variedades "carioca" y "paulista" del Brasil.	Norma culta de los nativos educados y de la escritura. Claridad y corrección. En el aula se insiste en las interferencias del castellano y los usos vulgares y coloquiales de gente poco instruida. La variedad del portugués utilizada y considerada "correcta" es la del profesor (generalmente, la "paulista").

Tercera Parte

Estudio de caso: la expansión del estudiantado de portugués en Buenos Aires. Interacción y representaciones del portugués en zonas de contacto "controladas"

Como ya dijimos, esta sección y parte de la anterior se nutren de un trabajo de estilo etnográfico que realicé en ambas instituciones durante 1999. En ese lapso observé clases de Lengua Portuguesa I en los turnos tarde y vespertino del PP y en los dos turnos del CP de la FUNCEB, mañana y noche. Mi presencia en las clases permitió el acercamiento a estudiantes y profesores y tener conversaciones informales con ellos, es decir que no fueron registradas más que en mi propio diario de campo y, pasado algún tiempo, realizar las entrevistas en profundidad. Se podría decir que las entrevistas solo muestran una parte de los sentidos que pude compartir con quienes tan amablemente colaboraron en esta investigación. Por eso, cuando corresponda, citaremos las entrevistas, respetuosa y puntillosamente, caso contrario, las afirmaciones se basan en la observación no participante realizada en las instituciones y en las conversaciones informales que no fueron grabadas. En algunos casos las fuentes de información se complementan.

Antes de comenzar, debemos hacer ciertas aclaraciones respecto del método utilizado en esta parte del trabajo, no muy frecuente en la sociología del lenguaje.

Estudio de campo o método etnográfico

El estudio de campo, también llamado método etnográfico, y su aplicación, el *trabajo de campo*, tiene su origen en la antropología (o etnografía, según los etnógrafos) aunque luego fue retomado, con ciertas modificaciones, por otros campos disciplinarios tales como la sociología y la sociolingüística.

El estudio de campo se inscribe en la perspectiva cualitativa de investigación. Si bien este método le "pertenece" a la antropología, hay que destacar que, así como las fronteras disciplinarias son cada vez más difusas, lo que favorece el trabajo interdisciplinario o transdisciplinario (Ford 1994), el trabajo de campo ha sido tomado como propio y específico por campos como la sociolingüística (en la que son famosos los trabajos de William Labov, entre otros), la sociología del lenguaje, la microsociología, la ciencia política, la educación, el trabajo social, los estudios culturales y los trabajos sobre la comunicación tanto directa como masiva.

Wiemmer y Dominick (1996:163) ven la etnografía como una forma especial de

investigación cualitativa que se caracteriza por las siguientes notas distintivas:

1. Coloca al investigador en el centro mismo del asunto objeto de estudio. El analista va a los datos en lugar de "rodearlos".
2. Potencia el estudio de un tema o asunto desde el marco de referencia de sus participantes naturales.
3. Requiere pasar largos períodos de tiempo en el lugar o campo de observación.
4. Emplea un variado conjunto de técnicas, como la observación -participante o no-, la entrevista, la redacción de diarios, el análisis de documentación existente, de videos y fotografías, etc.

La parte más importante del trabajo de campo se da en el inicio, en **la etapa de delimitación**, cuando el investigador se pregunta a qué campo se dirige, cómo lo concibe y cuáles son sus límites. Estas preguntas involucran el ámbito físico o **unidad de estudio** y a los sujetos de estudio o **unidades de análisis**. Es claro que antes de comenzar el trabajo de campo propiamente dicho, el investigador ya cuenta con una delimitación previa, proveniente de su formación teórica y de sus experiencias anteriores de investigación. Sin embargo, debe estar dispuesto a reformular los límites del campo en función de las nociones y prácticas de sus informantes, que pueden coincidir o no con sus ideas previas al respecto.

Por otra parte, si la información que se desea obtener cumple con los requisitos de ser **confiable**, **sistemática**, **general** y **detallada**, esto impone ciertos límites al trabajo de campo, en relación con el tiempo de estadía necesario, la cantidad de informantes y la necesidad de dar cuenta del objeto de estudio desde distintas perspectivas o puntos de vista.

Una vez delimitado el campo, se procede al **proceso de acotamiento**, en el que se articulan los niveles teórico-conceptual y empírico. En este acotamiento se definen la unidad de estudio y la unidad de análisis. La delimitación de la muestra supone ciertos conocimientos acerca de las dimensiones del campo y de la unidad de estudio. Para ello es necesario recabar información del nivel empírico, hacer una "primera entrada al campo", verificar su accesibilidad y chequear las ideas previas (incluyendo algunas ideas teóricas de la bibliografía sobre el tema).

En cuanto a la **muestra**, es decir, a la cantidad de informantes requerida para los objetivos de la investigación, la investigación social distingue las **muestras representativas**, en las que rige el principio probabilístico de las investigaciones cuantitativas, de las **muestras significativas**, que son las que toma el estudio de campo. Una muestra significativa apunta a que un hecho o caso sean pertinentes para dar cuenta de un cierto haz de relaciones en un sistema social. Los hechos, las prácticas, las

verbalizaciones, los objetos, interesan según su forma de integración en un sistema de significados y de relaciones sociales. Por eso se considera que el **criterio de significatividad** es fundamental para la selección de discursos, personas, prácticas que observar y registrar, y para su ulterior incorporación al análisis y la re-construcción de esa lógica en su diversidad.

Un problema importante que se presentó fue la cantidad de entrevistados necesaria, es decir, cómo conseguir una **muestra significativa**, no representativa, ya que se trata de un trabajo cualitativo. En las primeras experiencias en el campo advertimos que los estudiantes brasileños eran pocos, dos o tres por curso y en alguno ni siquiera había alguno. La preocupación del comienzo fue disminuyendo a medida que el objeto de estudio se iba configurando más claramente. Consideramos prudente, entonces, entrevistar a todos los estudiantes brasileños asistentes a los cursos observados, o al menos tener la posibilidad de conversar con todos ellos, y entrevistar a una cantidad aproximada de estudiantes argentinos en cada curso. Esto dio un resultado de once entrevistas registradas por grabación[121].

Como ya se dijo, el método etnográfico utiliza diferentes técnicas combinadas. Las más importantes son la corresidencia, la observación en el campo, la entrevista "antropológica" y el análisis de textos relacionados. Hemos utilizado las tres últimas técnicas. Nos referiremos aquí a la observación y a la entrevista.

La **observación etnográfica**, es una técnica muy flexible, tanto que se la acusa de asistematicidad. "Su flexibilidad revela, dice Guber, la imposibilidad que tiene el investigador de definir, por anticipado y unilateralmente, qué tipo de actividades es necesario observar y registrar, por un lado y, por el otro, a través de qué tipo de actividades se puede obtener información" (1991:173). El uso de esta técnica se basa en el supuesto de que la presencia del investigador, su percepción y experiencia directa de los hechos de la vida cotidiana de la población en estudio, garantiza, por una parte, la fiabilidad de los datos recogidos y, por la otra, el aprendizaje de los sentidos que subyacen a las actividades de dicha población. La **experiencia** y la **testificación** se tornan, así, en la fuente privilegiada de conocimiento.

La observación es **participante** cuando el investigador toma parte en actividades que realizan miembros de la población en estudio. Algunas perspectivas tradicionales de la antropología conciben que la participación coloca al observador "dentro" del objeto de estudio, mientras que la observación a secas lo sitúa "fuera", puesto que su objetivo es lograr una descripción externa. Pero esta visión es extremista. No se puede observar desde una absoluta exterioridad, ni se es miembro de un grupo por participar de algunas prácticas con objetivos de investigación.

---

[121] La trascripción completa de las entrevistas en profundidad se incluye en el Anexo V. Los protocolos que las guiaron y las convenciones de desgrabación, en el Anexo IV.

El tipo de observación que realizamos fue no participante, es decir, mi presencia en las clases fue la de una observadora externa. Sin embargo, luego de algunas semanas, los propios profesores y los estudiantes me instaban a participar (completar los ejercicios, dar mi opinión) para que "aprovechara" y aprendiera la lengua, por lo que en ocasiones me sentía "parte del curso". De hecho, actualmente se tiende a usar los dos estilos (observación con y sin participación) de modo complementario, puesto que ambos proveen informaciones diferentes.

Por su parte, la **entrevista antropológica**, etnográfica o no directiva, como suele llamársela, es entendida como la relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones. A ese material discursivo se debe sumar la información sobre el contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta. Las entrevistas pueden ser **dirigidas** (se aplican a través de un cuestionario previo), **semiestructuradas** (basadas en una temática), o **clínicas** (orientadas a la interpretación sociopsicológica). La entrevista antropológica, que es una entrevista **en profundidad**, puesto que intenta elicitar significados y no sólo informaciones, se basa en ciertos principios como los siguientes:

-no hay preguntas sin respuestas (siempre hay un significado implícito);
-las preguntas no deben ser directivas, es decir, no deben "dirigir" las respuestas de los informantes;
-es preferible la formulación de preguntas abiertas (las que dejan la respuesta a la libre interpretación de los entrevistados);
-debe darse un proceso de conocimiento y diferenciación mutua entre entrevistador y entrevistado, esto puede requerir de varias "visitas" al informante;
-los antropólogos hablan del "arte de no ir al grano", para referirse a que los significados no se extraen haciendo las preguntas importantes en forma directa sino indirectamente. No se puede preguntar "¿cuál es el prejuicio que tienen ustedes?" porque seguramente no se lo va a poder analizar;
-hay que evitar las preguntas autorrespondidas, es decir, aquellas que llevan implícita la respuesta; y
-la preguntas se usan para descubrir nuevas preguntas o para desviar la *a-tensión* del informante.

En las etapas del trabajo de campo la entrevista puede cumplir diferentes papeles y servir a diferentes propósitos. Se suelen distinguir tres grandes momentos: la apertura, la focalización y la profundización. En el primer momento, la entrevista informal sirve para descubrir las preguntas que habrá que hacer en los siguientes.

En nuestro caso hemos optado por una entrevista en profundidad, semiestructurada

a partir de un protocolo de preguntas que fue aplicado flexiblemente de acuerdo con el desarrollo de la interacción en la situación comunicativa particular. El hecho de haberme familiarizado con los entrevistados a partir de la observación de las clases me permitió aprovechar la relación de **rapport**[122] que se estableció con ellos. Este rapport permitió que las entrevistas se desarrollaran relajadamente, aunque en algunos tramos tengan la marca de la presión que ejerce la situación de entrevista sobre los entrevistados y la inexperiencia de la entrevistadora.

Respecto del análisis e interpretación de los diversos materiales, confiamos en que las técnicas del análisis del discurso que venimos aplicando sobre el corpus nos aseguren contra el riesgo de la "subjetividad", que debemos entender aquí como "sobreinterpretación" de la información, por lo que intentamos mantener una actitud de "vigilancia epistemológica", como recomienda Pierre Bourdieu (1993).

Otros problemas implicados en este tipo de estudio no son exclusivos ni de la antropología ni del estudio de campo. Uno de ellos es el referido al **sesgo del investigador** que, llevado a su exasperación, reviste las formas del **etnocentrismo** o del **sociocentrismo**. Una arista de esta problemática es la construcción de la **autoridad etnográfica**. El antropólogo James Clifford (1988) reconoce cuatro formas de construcción de la autoridad etnográfica en los trabajos escritos que son el resultado de la investigación propiamente dicha. La primera es la que llama "experiencial", basada en el haber "estado allí". La segunda es la "interpretativa", que se sustenta en el conocimiento "denso" de la cultura del otro. La tercera es la "dialógica", que intenta incluir en el texto la voz del otro, pero esa voz es conocida siempre desde la perspectiva del investigador. La cuarta y última forma de autoridad etnográfica, a la que adscribe el autor, es la "polifónica", aquella en la que la autoridad se sustenta por la copresencia de la multiplicidad de voces que componen el texto antropológico, en este caso, el investigador y todos sus informantes. El problema implícito es si es posible o no, en definitiva, conocer al otro desde su propia perspectiva sin caer en los riesgos de la confusión con el otro (subjetivismo no objetivado) o en los de la excesiva distanciación (exasperación del objetivismo).

En este trabajo hemos optado por construir, en la medida de nuestras posibilidades, una autoridad etnográfica de tipo dialógico, ya que entendemos que sin los "informantes" el trabajo no podría haber sido desarrollado y que los sentidos que tratamos de interpretar les pertenecen. Es por eso que las citas de las entrevistas podrán parecer, en ocasiones, demasiado extensas. Esa extensión también se justifica porque los "textos" que analizamos son originalmente interacciones comunicativas de un tipo particular: la entrevista de investigación. Entendemos que el sentido se construye, en este tipo de interaccion, no solo

[122] El rapport se conoce como una especie de complicidad o confianza que logra generar el investigador cuando muestra que no está del "lado de los otros".

en las respuestas de los entrevistados sino en la relación entre pregunta y respuesta. De todos modos, el tipo de análisis practicado sobre las textualizaciones sigue los lineamientos del análisis del discurso y no los del análisis conversacional, en vistas de los objetivos del presente trabajo.

Antes de comenzar con el análisis de las representaciones del portugués (y otras relacionadas que permiten acceder indirectamente a las primeras) en las entrevistas a estudiantes brasileños (Capítulo 7) y argentinos (Capítulo 8, en el que incluimos también el análisis de entrevistas a docentes de portugués del LV) de los cursos observados, abordaremos en el capítulo siguiente unas escenas interaccionales que consideramos típicas de las clases de portugués observadas en los profesorados, en las que también circulan representaciones sobre las lenguas.

Lo analizado en la segunda parte muestra una tensión, en las dos instituciones, por incorporar teorías, métodos y temáticas novedosos a la enseñanza de la lengua portuguesa, al tiempo que se hacen presentes voces normativistas que piden corrección y, enfáticamente, no confundir las dos lenguas, evitar las "interferencias", las "contaminaciones". En las clases observadas para este trabajo, la corrección de "errores" se convierte en una práctica constante que genera, como veremos a continuación, inseguridad lingüística entre los estudiantes brasileños debido a la distancia entre sus propias hablas y la variedad de portugués considerada como norma lingüística.

También se pudo observar una definición del objeto de estudio distintiva de cada profesorado: "lengua portuguesa" en el LV y "lengua portuguesa hablada en Brasil y para extranjeros", en la FUNCEB. No obstante esta diferenciación, es elocuente el predominio del uso formal "correcto" en clase y el impulso hacia las actitudes de corrección "en relación a sí mismo y al grupo" que se observaron en ambas instituciones, aunque con matices diferenciales.

Esta dimensión se complica en el sentido de que el uso de la lengua portuguesa es evaluado y corregido tanto por profesores como *inter pares*, especialmente por los hablantes "nativos" de la lengua, que en la FUNCEB son también los profesores. Es interesante notar que, si bien podríamos caracterizar estos procesos generales del mismo modo en ambas instituciones, se dan diferencias significativas entre los dos profesorados debido a los diferentes funcionamientos interaccionales en clase.

Estos espacios de enseñanza se presentan al investigador como un rico campo de análisis, ya que en cada uno de ellos interactúan, de modos particulares, estudiantes nativos y migrantes, brasileños en una importante proporción. Dado que constituyen lugares de sistematización de una lengua, que es "extranjera" para una parte del grupo de estudiantes y materna para otra, nos preguntamos qué significados sociales se negocian en las clases de lengua portuguesa, de qué modo específico y qué forma adoptan las representaciones sociolingüísticas del portugués y del castellano.

Patricia Franzoni[123] llama la atención sobre la concepción dicotómica existente entre el profesor de portugués nativo y el no nativo en el contexto del MERCOSUR. Dice la especialista que esta concepción debe ser tomada como constitutiva de la reflexión teórica sobre la enseñanza de la segunda lengua. Al profesor nativo le correspondería un nivel de

[123] Presentación en el panel "Estandarización y planificación lingüística", *Simposio "Problemas históricos y actuales de la estandarización: el castellano, el gallego, el portugués"*, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 8 y 9 de octubre de 1998, inédito.

máximo control en el aula, de mayor autoridad para enseñar, mientras que al no nativo le corresponde un nivel menor de control. Se dan diferentes combinaciones en las situaciones de clase:

- Profesor no nativo en situación exolingüe: por ejemplo, un argentino dando clases de portugués en Buenos Aires. Es el caso de los profesores del LV.
- Profesor nativo en situación exolingüe: por ejemplo, un profesor brasileño que enseña portugués en Buenos Aires. Este es el caso de mayor legitimidad, y el que se presenta en la FUNCEB.
- Profesor nativo en situación endolingüe: un argentino enseñando castellano en Buenos Aires o un brasileño enseñando portugués en Brasil. En este caso, el profesor tiene como competidores a todas las personas que el alumno conoce, o con las que entra en contacto, y que pueden contradecir al docente.

Según esta autora, el MERCOSUR resignifica de manera importante la dicotomía nativo/no nativo ya que no solo los formadores de formadores pueden o no ser nativos, sino que los estudiantes también pueden o no ser hablantes nativos de la lengua objeto de enseñanza, e incluso hablantes de diferentes variedades de portugués. Refiriéndose al LV, la especialista señala que además hay estudiantes que ingresan habiendo hecho cursos de portugués europeo en otros centros.

Este estado de cosas puede generar distintos malentendidos o conflictos de diversa índole. El primero es el que se genera por considerar que el objeto de estudio es monolítico cuando, en realidad, no lo es. Esto se expresa en la presencia de las distintas variedades de la lengua en clase y en su tratamiento por parte de los profesores. También se generan conflictos cuando el profesor no es nativo y el alumno sí: ¿cómo construye la autoridad necesaria el profesor en estos casos? Por otra parte, los estudiantes suelen intimidarse cuando comparten cursos con estudiantes nativos. Allí surge el imaginario de la pronunciación "correcta". Por ejemplo, la variedad de portugués que se impone en el LV es la carioca, siguiendo a Franzoni (op. cit.), lo que produce que los alumnos del sur de Brasil, los *gaúchos,* tengan que abandonar las formas diferentes y pedir autorización para usar su propia variedad en clase. Esta situación, no obstante, es vista como positiva por la autora porque ha generado, siempre en el LV, la conciencia de las diferentes variedades del portugués, lo que implicó el comienzo de una flexibilización en la aplicación de una norma sobre las demás. No obstante, como veremos a continuación, muchas veces el conflicto que se da en clase por la corrección de errores no implica siempre la confrontación de distintas variedades del portugués, sino la enseñanza de la lengua "culta" a quienes solo manejan un registro coloquial, de la misma variedad o de otra diferente. En realidad, la lengua que se enseña no se corresponde con una "variedad" del portugués sino que es una lengua imaginaria, asociada a la norma culta de la escritura (Puccinelli Orlandi y De Souza 1988, Puccinelli Orlandi 1999 y 2002), que cumple la función de ser la "variedad de enseñanza". Si

bien la lengua imaginaria se opone a la lengua fluida, la efectivamente hablada, las producciones verbales de los estudiantes brasileños son corregidas a partir del contraste entre ambas. Como explica Pratt (1989): "[l]a distancia entre *langue* y *parole*, entre competencia y actuación, es la distancia entre la homogeneidad de la comunidad imaginaria y la realidad fracturada de la experiencia lingüística en las sociedades estratificadas modernas" (p. 59).

La corrección de los errores en clase se presenta, entonces, como uno de los lugares privilegiados para analizar las representaciones circulantes sobre lenguas y hablantes. Para ello resulta útil hacer un breve repaso de las concepciones del "error" desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas extranjeras. Las teorías clásicas que han enfocado el tema son el análisis contrastivo, la teoría de la interlengua y la del análisis de errores (v. Luzar 2001 y Contursi 2002).

Los estudiosos de la adquisición de lenguas extranjeras de la escuela europea sitúan en 1945 el primer trabajo de análisis contrastivo. En él, Fries sostiene la necesidad de describir exhaustivamente la lengua materna (LM) del aprendiz y la lengua a aprender a fin de compararlas y así generar materiales pedagógicos más eficaces (Luzar 2001: 9). En 1957, Lado desarrolla, desde la perspectiva estructuralista, una metodología para ese análisis contrastivo, ya que la comparación haría posible la previsión de los problemas de aprendizaje. Desde esta óptica, el error es "peligroso", algo a ser evitado (op. cit.: 9). Se considera que la primera causa de dificultad y de error en el aprendizaje de una lengua extranjera es la **interferencia** de la lengua materna del aprendiz.

A partir de la década del 60, el análisis de errores adopta una perspectiva más empírica al analizar los errores efectivamente producidos por los estudiantes de lenguas extranjeras, dejando de lado la predicción, que ocupaba un lugar central en el análisis contrastivo. Así, Corder considera el error como "signo de que el aprendiz está en proceso de explorar el sistema de una lengua nueva" (1980: 14). El error se convierte en el centro de la atención pues ya no es considerado como interferencia sino como la fuente más directa de hipótesis sobre el sistema de la lengua a aprender; es tanto un "índice como un medio de aprendizaje" (Porquier 1977 en Luzar op. cit.: 28). Se llega de este modo al concepto de interlengua, o lengua del aprendiz, integrada tanto por las llamadas formas idiosincráticas como por las estructuras que coinciden con la lengua que se aprende. El salto cualitativo que realiza esta nueva corriente es dejar de analizar el error en forma aislada para verlo en su cotexto y dentro del proceso de aprendizaje, lo que permite describir los diferentes estados de interlengua que se van construyendo en el aprendizaje de una nueva lengua. El contexto de la interlengua hace posible la distinción entre las producciones que constituyen errores y las que no. Entre las distintas clasificaciones de errores aparece, por ejemplo, la distinción entre error interlingüístico y error intralingüístico. Los errores interlingüísticos son

aquellos en los que se puede ver claramente la influencia de la lengua materna (lo que, previamente, se llamaba interferencia). Se trata de una transferencia interlingüística o externa que explica las formas que son índices de operaciones psicolingüísticas producidas por el aprendiz que cree percibir similitudes parciales o totales entre los dos sistemas (Costa Galligani 1998: 60). Por su parte, los errores intralingüísticos son transferencias internas a la gramática de la lengua extranjera interiorizada, es decir que la lengua materna no ejercería en ellos ninguna influencia.

Más allá de los problemas metodológicos con los que se enfrentan estas tipologías y de las aplicaciones didácticas a las que han dado lugar, la distinción de "clases de errores" abre una perspectiva muy interesante para la consideración de los fenómenos de corrección y evaluación del docente.

Desde el punto de vista de la interacción conversacional, en la que siempre está en juego el orden social (v. Goffman 1982 y Garfinkel 1969, como trabajos fundadores en esta perspectiva microsociológica), la corrección por parte de un hablante nativo sobre un hablante no nativo hace que la asimetría de conocimiento entre los participantes de la interacción se transforme en el factor esencial, por lo que los papeles sociales y las identidades de los interactuantes se ponen en escena, según Kurhila (1999). En la interacción en la vida cotidiana se ha estudiado que la autocorrección es siempre preferida frente a la corrección de otro (v. Schegloff, Jefferson y Sacks 1977). Pero en contextos áulicos el objetivo de la interacción es controlar, corregir e incrementar el nivel de competencia del todavía no competente, entonces, las posiciones asimétricas de los hablantes se ponen en foco, están presupuestas de antemano y son parte de la definición de la situación comunicativa. Cicurel (2009) caracteriza la situación comunicativa de enseñanza-aprendizaje regida por un contrato (pragmático) de tipo didáctico por el que los participantes aceptan "dejarse corregir" por el interlocutor, o recibir una explicación de su parte (v. op. cit.: 69). Esto equivale a decir que si el profesor corrige es porque el contrato pedagógico estipula que es propicio para el aprendizaje y así lo entienden los interactuantes. El discurso pedagógico siempre apunta a una transformación del otro, incluso de sus representaciones sobre la lengua objeto. En esta "interacción pedagógica" es importante el modo en el que el profesor se dirige al otro, es decir, al estudiante.

En la interacción profesor/alumno, la secuencia típica de corrección es la siguiente:

P.: significado, qué clase de significado?
A.: un significado abierto
P.: un significado abierto?
A.: un significado cerrado[124]

[124] Traduzco libremente el ejemplo de interacción profesor/estudiante en clase tomado de McHoul (1990) por Kurhila (1999: 322).

Las intervenciones del profesor dan lugar a que el estudiante se autocorrija, a través de la repetición del error por parte del docente y no de la corrección directa (Kurhila 1999: 322).

Cuando la corrección ocurre en situaciones comunicativas no caracterizadas como "pedagógicas", no se utiliza este tipo de secuencia de corrección iniciada por otro, sino estrategias interaccionales destinadas a evitar la amenaza de la imagen de los interactuantes, como las estrategias de cortesía que estudia Kurhila (1999). En la conversación entre hablantes nativos y no nativos, las diferentes posiciones lingüísticas de los hablantes son relevantes todo el tiempo, pero cuando el que corrige quiere evitar que se lo asocie a un "profesor" (cuando de hecho no lo es), utiliza estrategias de cortesía para mitigar el acto de corregir, no obstante, la corrección no es negociada sino aceptada por el no nativo (op. cit.: 329).

No analizaremos el nivel de la conversación en las clases observadas, porque ello hubiera requerido dispositivos de videograbación de los que no dispusimos y permisos institucionales también especiales que hubieran sido casi imposibles de conseguir, además de desviarnos de nuestros objetivos. Sin embargo, a partir del registro etnográfico de las interacciones, y con la situación comunicativa típica de la corrección del error en la comunicación pedagógica en mente, analizaremos los sentidos construidos sobre las lenguas y sus hablantes en las dos instituciones. Considerando que las clases de portugués son zonas de contacto[125] intercultural e interlingüístico (Pratt 1989 y 1992), controladas por las reglas de la interacción pedagógica, intentaremos estudiar la representación de las lenguas en tanto "escenario de la lucha social o como agente productor de relaciones sociales" (Pratt 1989: 65).

6.1. FUNCEB: profesores lusohablantes/ estudiantes lusohablantes y castellanohablantes

La modalidad de trabajo de las clases del CP de la FUNCEB era la del "seminario": los estudiantes producían, grupalmente, reseñas sobre temas gramaticales, por ejemplo, el pronombre, utilizando como bibliografía diferentes gramáticas. Esas reseñas eran leídas en voz alta, a veces por sus productores y otras, por otros estudiantes. Los profesores iban interviniendo a medida que les era requerido o cuando aparecía algún error de ortografía o de pronunciación. Lo que se evaluaba era la pronunciación a través de la lectura en voz alta

[125] "Zona de contacto" implica la interacción entre "grupos dominados y dominantes, entre personas de distintas y múltiples identidades, entre hablantes de distintas lenguas (...)" (Pratt 1989: 68). Son "espacios sociales en los que culturas dispares se encuentran, chocan y se enfrentan, a menudo en relaciones de dominación y subordinación fuertemente asimétricas (...)" (Pratt 1992: 20-2).

y la ortografía y la sintaxis a través de la presentación escrita de las exposiciones. Luego se resolvían los ejercicios que se incluían en los textos producidos por los alumnos (tomados de diferentes fuentes especializadas, frecuentemente de gramáticas y de libros brasileños de PLE) y se corregían en clase. Era en esos momentos cuando la acción del profesor es más necesaria y también cuando aparecían los comentarios más interesantes con respecto a las lenguas y sus normas.

Comencemos, para ordenar la exposición, con la interacción entre el profesor hablante "nativo" de portugués y los estudiantes también hablantes "nativos", en nuestro caso, todos ellos brasileños[126].

En el CP de la FUNCEB, como resultado de un proceso que se podría describir como de **corrección permanente**, algunos estudiantes brasileños sentían que en lugar de avanzar en el conocimiento de la lengua, iban en retroceso:

> I: pero: depois *tenemos errores que: los errores que ya están radicado y e- más difícil de perder no e vicios* y cuando se aprende una lengua se aprende sin vicios y así hacen los argentinos pero yo veo de de un punto de vista más fácil/
> E: m: estás de acuerdo en llamar vicios a los errores que pueden cometer este: los brasileños hablando portugués?
> I: yo pienso que a:: que e: *sí hablamos muy mal/ hablamos mal colocamos los pronombres muchas veces en lugares incorrectos/*
> (Santinha, brasileña, FUNCEB).

> I: (...) y acá tengo posibilidad de dar clase de portugués pero *yo no quiero porque no tengo seguridad en la língua portuguesa/ es muy difícil/* entonces yo empecé a hacer ese curso/ *sempre* hay personas/ por qué no da clases? / por qué no da clases? / y yo digo que no/ porque no/ porque no quiero ganar dinero fácil/ *quiero ganar dinero porque yo sé/*
> (Gilmara, brasileña, FUNCEB).

En la práctica de la corrección por parte de los profesores, la secuencia conversacional distaba mucho de la típica que describimos antes. En el caso de los estudiantes brasileños, se trataba de un proceso muy complejo en el que intervenían categorías como el nivel sociocultural, el grado de educación formal anterior de los sujetos y las variedades de portugués que hablaban, así como el manejo del registro y las reglas pragmáticas que gobiernan las interacciones comunicativas en la interacción docente-alumno que, en ningún caso, eran objeto de estudio en las clases.

Así, cualquier uso dialectal o sociolectal, incluso variaciones de registro, que pudiera aparecer en clase, era sancionado desde la "norma culta" (de la escritura) como "impropio" o "incorrecto" y pasaba, de esta manera, a la categoría de "vulgar", "coloquial" o "de gente

---

[126] Somos concientes de que la categoría "nativo" puede contener connotaciones negativas, especialmente entre los antropólogos. No obstante, es una categoría "nativa" en sí misma, es decir, los propios entrevistados la han usado para referirse a los hablantes de portugués como lengua materna. La utilizamos en virtud de su economía expresiva y no de sus connotaciones históricas.

poco escolarizada". Esa vocación correctiva generaba inseguridad lingüística[127] entre los profesorandos, pero no ya entendida en los términos labovianos, es decir, como consecuencia de la estratificación social (v. Labov 1972, especialmente el Capítulo 4) sino como diferencia entre la norma culta de la escritura y los usos de las clases populares, diferencia producida por las políticas lingüísticas de los Estados nacionales. Históricamente, la distancia entre norma y uso fue propiciada y aprovechada por las clases hegemónicas para fortalecer su control social sobre las subalternas y, al mismo tiempo, fue defendida por las clases medias como modo de diferenciarse de las clases populares mediante la apropiación de ese capital cultural y simbólico en el sistema educativo (v. Blanco, Contursi y Ferro 1999 a y b). A este proceso se refiere Hamel (1999) cuando habla de insecurización lingüística o su reverso, el proceso de securización lingüística, que se producen por distanciamiento o por asociación, respectivamente, con una norma monoglósica, homogénea y dominante (v., por ejemplo, Calvet 1999 y Cerquiglini 1999). El contexto escolar históricamente cumplió ese papel "integrador" que, en realidad, funciona marcando las alteridades y produciendo desigualdades (v. Bourdieu y Boltanski 1975, Bourdieu y Saint Martin 1975, García y Genisans 1999, Chaudenson 1999, Bagno 2001, 2006 y 2008a y b, entre otros).

Como ejemplo de lo anteriormente dicho, el siguiente fragmento pertenece a una entrevistada de una clase social acomodada (su esposo es un diplomático argentino), que no muestra la misma actitud de inseguridad lingüística que las anteriores entrevistadas, que tienen un origen social menos privilegiado:

> I: (...) entonces/ yo llegué a conclusión que no había posibilidad de trabajo para mí// llegué y pensé/ mirá/ yo a la única cosa/ con el Mercosur la cosa de portugués creció mucho en la Argentina y una oport- una cosa que puedo hacer/ *a pesar de no ser profesora de portugués/ pero: tengo conocimiento para dar clases/ porque al final voy a dar clase a personas que no saben el idioma/ que están empezando/ y por eso empecé el CEBI/* para tener un título de profesorado para poder dar clase de portugués/ *actividad que yo podría hacer muy bien/* (Glaucia, brasileña, FUNCEB).

Glaucia tiene, además, estudios universitarios completos y una maestría, los que, sumados a su pertenencia de clase, le confieren legitimidad para hablar, como diría Bourdieu (1984), pero también cierta legitimidad para enseñar, que "se debe completar" con un título a tales efectos, pues era corriente la representación de que los brasileños daban clases sin poseer formación, y eso estaba mal visto en el campo (v. también el fragmento de

[127] Entendida también como producto y meta de procesos políticos, sociales y culturales de control y opresión consensuada de las clases subalternas, tanto en Brasil como en Argentina. No se explica de otro modo el hecho de que un nativo crea "no saber" su lengua materna en el contexto institucional en el que esta se enseña pero que sí la sepa en otros contextos. Hemos discutido este tema particular con Imelda Blanco y con Fabiola Ferro, a quienes agradezco especialmente (v. Blanco, I., M. E. Contursi y F. Ferro 1999).

la entrevista a Gilmara citado *ut supra* donde dice "no quiero ganar dinero fácil", refiriéndose a enseñar portugués sin un título habilitante).

Esta estudiante, así como las demás estudiantes brasileñas pertenecientes al mismo estrato social alto (que es más frecuente en la FUNCEB que en el LV, quizás por el prestigio de ser una institución ligada a la Embajada y por ser un curso de gestión privada), se sentía segura de sus conocimientos de portugués, lo que se traducía en una posición de asociación o cercanía en relación con la norma culta.

El mecanismo de defensa de la norma culta, que legitima e instituye como autoridad frente al curso a los profesores, distanciaba a esas estudiantes y a los docentes de sus compatriotas que no poseían el mismo capital cultural y simbólico: en clase, una profesora comentó que "el problema es ese *povo brasileiro* ahí" refiriéndose a una estudiante brasileña que solía permanecer callada en clase y que se sentaba distante de la profesora. Esa estudiante, que no quiso ser entrevistada por "vergüenza", representaba en el imaginario a los brasileños poco escolarizados que hablan "incorrectamente" el idioma, el "pueblo brasileño" que hay que educar.

Proxémicamente, las estudiantes que contaban con grados y hasta con posgrados universitarios se ubicaban más cerca de la profesora. Sus enunciados nunca eran corregidos por ella ni por los demás estudiantes. La actitud de estas estudiantes frente a las correcciones de la profesora de las producciones de sus compañeros brasileños era de aprobación, lo que se materializaba en asentimiento gestual, reforzando así la autoridad del docente y la de ellas mismas.

La distinción de clases funcionaba bastante claramente, al menos en ese curso. Los usos que no se correspondían con la "lengua culta" eran sancionados por la profesora con estas palabras: "no es normal"; "es una cosa coloquial"; "es de alguna parte de la sociedad"; "nosotros (*a gente*) hablamos incorrectamente".

Educar al pueblo también puede tener contornos físicos: frente al error de una alumna brasileña, por cierto no de una de las que estaba sentada más cerca de ella, la profesora la golpeó suavemente con un libro en la cabeza y dijo: "hay que abrir las mentes".

En esas interacciones, que están sobredeterminadas por el mercado lingüístico en el que se evalúan lenguas y hablantes, se produce una legitimidad lingüística marcada diacríticamente por la pertenencia de clase y la consecuente formación en estudios superiores (v. Bourdieu 1984).

Los profesores, como ya dijimos, eran todos ellos Licenciados en Letras de universidades brasileñas y, en consecuencia, funcionaban como depositarios de un saber elitista que los diferenciaba de aquellos que, aún siendo hablantes nativos de portugués, poseían solo escolarización secundaria, como era el caso de la mayoría de los profesorandos.

No era raro escuchar entre los estudiantes brasileños que tenían que aprender a hablar de nuevo o que todo lo que sabían "estaba errado". Sin embargo, el proceso de corrección era menos violento cuando era realizado por un compatriota que también estaba radicado en un país extranjero y cuyo saber era legitimado por todos los participantes del aula y que representaba, a su vez, ese lugar de prestigio y poder al que se quería llegar con la obtención del título. Como veremos en el apartado siguiente, en el LV la autoridad del profesor, que no es hablante nativo de portugués, no es tan clara frente a los estudiantes, argentinos y brasileños, cuestión que advertía Patricia Franzoni[128].

Como hemos dicho, en la FUNCEB los docentes compartían su autoridad y legitimidad para corregir con los estudiantes brasileños, pero no todos los estudiantes brasileños tenían la misma autoridad para corregir en clase en virtud de su "educación".

Fuera de la clase, los estudiantes brasileños más "abiertos"[129] eran consultados por sus compañeros argentinos sobre temas gramaticales y de uso. Pero frente a determinadas particularidades del sistema lingüístico, por ejemplo, el uso de ciertos verbos irregulares o ciertos tiempos verbales poco frecuentes, como el futuro del subjuntivo, los mismos estudiantes brasileños cometían errores y tomaban conciencia de que su conocimiento del sistema lingüístico era incompleto. Una estudiante argentina comentó que los estudiantes brasileños "no saben explicar, no objetivan su lengua como objeto de estudio" y por eso se admiraban de cómo ella, que participaba del Telecurso y del Centro tutorial, explicara "tan bien". La explicación que la estudiante dio fue que ella había pasado por los seis niveles de los cursos regulares y que las preguntas que le hacían los consultantes ya se las había hecho ella como aprendiz de la lengua extranjera.

Hemos llegado a observar cómo, en una clase de lengua, un estudiante brasileño corrigió la exposición oral de un argentino quien, frente al desconcierto del resto, normalizó la situación para no resultar estigmatizado (v. Goffman 1959 y 1963) diciendo que él mismo había pedido la corrección "para aprender de los que saben". Evidentemente, que ciertos estudiantes brasileños operaran como profesores en el ámbito de la clase era una situación naturalizada en la FUNCEB.

Respecto de la interacción profesor nativo/estudiantes no nativos, pudimos observar un trabajo sutil pero sostenido sobre el imaginario de la lengua portuguesa que ponía en evidencia cierto sentimiento nacionalista respecto del portugués frente al castellano. A partir

---

[128] Panel "Estandarización y planificación lingüística", 1998, inédito.

[129] Coincide esta caracterización hecha por los estudiantes argentinos con un grupo de estudiantes brasileños proxémicamente "intermedio" en relación con la profesora: estos no se ubican en clase ni cerca ni lejos del escritorio de la docente y no obtuvieron ni las mejores ni las peores notas en los exámenes.

de la exigencia en clase y en los exámenes[130], de las correcciones del profesor y de los estudiantes brasileños y de ciertos comentarios del profesor, el mensaje que se transmitía era que el portugués no es una lengua fácil de ser aprendida, todo lo contrario, es una lengua difícil. Evidentemente, detrás de esta estrategia de contraestigmatización se encuentra una estigmatización primera, aquella que sostiene que no hace falta estudiar portugués porque es una lengua fácil y transparente[131] en relación con el castellano, o incluso peor, que es una "lengua de negros", de incultos (v. Bein 1999).

La estrategia de contraestigmatización suele basarse en invertir especularmente la representación negativa (v. Grimson 1999), por lo que el castellano pasa a ser la lengua fácil en relación con el portugués o a tener atributos que marcan su otredad, a veces en tono irónico. Por ejemplo, cuando la profesora estaba enseñando la colocación pronominal, dijo "*¿simples, não?* [simple, ¿no?], a lo que los estudiantes respondieron con risas. O la ausencia de contracción entre la preposición "a" y todos los artículos (excepto el masculino singular) en castellano, que fue calificada por la profesora como "muy prolija", dejando entender que el castellano es una lengua poco práctica en contraste con el portugués que sí hace esa contracción. En ese caso fue interesante que la profesora preguntara a los estudiantes argentinos si había contracciones en español, a lo que nadie pudo responder. Si bien la reacción de los estudiantes argentinos no fue de complicidad frente a la imagen del castellano que se iba construyendo en la clase, tampoco surgió voz alguna en defensa de la lengua. La pregunta de la profesora podía ser interpretada como ofensiva, ya que la formulaba así: "¿ustedes no tienen eso, no?", pasando metonímicamente de una "carencia" de la lengua a una carencia de los hablantes. En otra ocasión la profesora dijo: "en español ustedes usan todo "a", parece que no tuvieran otras preposiciones. En portugués tenemos por, para, con... la impresión es que ustedes usan todo "a", como en "voy a comer". Los alumnos de los primeros niveles ponen siempre esa "a", es difícil conseguir que no la pongan". Los estudiantes reaccionaron nuevamente con caras largas pero sin responder.

Otro ejemplo de interacción en la que las lenguas se ponían en "competencia" fue el de la colocación del pronombre oblicuo enclítico después de verbo (*vimo-los* [los vimos], *convidam-nos* [nos convidan]) sobre lo que un alumno argentino comentó "para un argentino suena feo". La profesora le respondió: "para nosotros también, es cacofónico". Otro ejemplo de comparación entre ambas lenguas se dio ante la pregunta de la profesora "¿ustedes

[130] Una estudiante explicó el caso de las bajas notas en los exámenes como la intención de la profesora de "meter miedo", de lograr que los estudiantes no creyeran "que es fácil". Otra estudiante manifestó que la baja nota que recibió "hizo que cambiara mi actitud frente al portugués". Respecto de las bajas notas, los estudiantes se consolaban pensando que los exámenes finales serían tomados por "especialistas en portugués lengua extranjera".

[131] Como muestra el trabajo de Maite Celada (2002) la creación del MERCOSUR puso en escena, también en el vecino país, que la representación dominante sobre la lengua del otro afirmaba la transparencia mutua, por lo que no hacía falta estudiarla.

también mezclan el uso de los pronombres demostrativos?" [por la diferencia entre ese, este y aquel]. Los alumnos argentinos respondieron primero que no y luego que sí, con el comentario "vos nos hacés pensar mucho en español".

Las "interferencias" entre ambas lenguas también merecían chanzas y admoniciones en clase. Un alumno brasileño llegó a confundir la abreviatura de *não* (ñ) con una interferencia del español, lo que provocó la risa general. Este ejemplo muestra la actitud vigilante frente a las interferencias que es propiciada, además de la hipercorrección que esta genera. Las interferencias eran sancionadas por la profesora con frases del tipo "tiene un ataque de españolismo" y entre los estudiantes con burlas compartidas del tipo "¡*você* está contaminado!". También se entendía como interferencia la pronunciación paulista retraída de la "r", y se bromeaba con la propia de Minas Gerais, que "se asemeja a la del francés". Como dice Bourdieu respecto de estos fenómenos,

> Cuando los dominados en las relaciones de fuerza simbólicas entran en la lucha en condiciones de aislamiento, como es el caso en las interacciones en la vida cotidiana, no tienen más opción que la aceptación (resignada o provocante, sumisa o rebelde, etc.) de la definición dominante de su identidad o la búsqueda de la asimilación, que supone el trabajo tendiente a hacer desaparecer todos los signos apropiados para recordar el estigma (en el estilo de la vida, el vestido, la pronunciación, etc.) y a proponer, por medio de estrategias de disimulación o de bluff, la imagen de sí mismo lo menos alejada posible de la identidad legítima (Bourdieu 1980: 7).

El portuñol se consideraba como un obstáculo en el uso correcto de la lengua, que era observado en las producciones de los estudiantes brasileños cuando usaban "*fica*" en lugar de "*pega*" en frases como "*não pega bien*" [no queda bien].

El género de ciertas palabras también era visto como motivo de interferencias, como el caso de "omóplato", que en portugués es femenino, o los nombres de las letras, que en portugués son masculinos ("*o esse*" [la ese]). Se marcaba también la interferencia o "contaminación" del portugués por parte del español en usos pronominales como el pleonasmo, que no es posible en portugués (**se lo trouxesse para sim*). Incluso el MERCOSUR era culpado por las interferencias. Comentando que en un encuentro de homenaje a João Cabral de Melo, el Director de la Biblioteca Nacional de Río de Janeiro dijo "compartir" en lugar de "*compartilhar*", la profesora sentenció que esas cosas eran las que estaban empezando a suceder en el terreno de la lengua por efecto del MERCOSUR. Una alumna brasileña mencionó un "proverbio de la interlengua del MERCOSUR": "*A cabalo dado, não se olhan...*" se transforma en "*a cabalo regalado...*". Otro compañero brasileño le respondió en tono serio: "¡*fala português*!"

El uso del presente del subjuntivo en lugar del futuro del subjuntivo también se

sancionaba como interferencia[132]. La estudiante brasileña que cometió el "error" comentó con pesar que si lo hubiera dicho en Brasil la gente también la hubiera corregido. Dijo estar luchando contra el "interlecto" ("digo creo en lugar de *acho*"). La profesora respondió que "*a gente fala errado*" y que se trataba de una "cosa coloquial", que "no es normal" y que "se da en algunas partes de la sociedad".

El siguiente diálogo tal vez resuma lo que venimos diciendo:

> Alumno argentino: no es fácil el plural [del portugués]
> Profesora: no es fácil el portugués.

Esta tensión por la representación del portugués, que era construido en clase como una lengua difícil, se relajaba entre los estudiantes de ambas nacionalidades en ausencia de la profesora. En una ocasión, antes de que la docente llegara, estudiantes argentinos y brasileños bromeaban, cada uno en su lengua materna, sobre posibles traducciones de ciertas palabras. Otro día, una alumna argentina pronunció "explicativo" con el sonido /ks/ para la x. La profesora le corrigió la pronunciación diciendo "esplicativo" (con sonido /s/ para la x). La alumna se excusó "tanto tiempo sin hablar portugués..." y una compañera brasileña le dijo: "no te preocupes, en Brasil mismo la gente no sabe cómo pronunciar la x, cuándo tiene valor de /s/ o de /sh/, como en *exame*".

Los últimos dos ejemplos: una estudiante argentina dijo que algo le "encanta" para luego preguntarle a una compañera brasileña si existía esa expresión en portugués pronunciándola "*encantau*", tras lo que todos rieron. Pero cuando la profesora llegó, todos pasaron al portugués y algunos al mutismo. En otra clase, al entrar al aula una alumna brasileña dijo "permiso". La profesora le preguntó qué estaba hablando, a lo que la alumna respondió "*com licência*". La profesora comentó: "ella es brasileña y dice permiso".

6.2. Lenguas Vivas: profesores castellanohablantes/ estudiantes castellanohablantes y lusohablantes

En el LV, en clase, se trabajaba sobre textos escritos la comprensión lectora, el vocabulario y los temas gramaticales que allí aparecían. Se realizaban ejercicios de resumen de contenidos en forma escrita y oral, usando discurso indirecto, la descripción, la narración y la argumentación. Se discutían temáticas presentes en los textos y se pedía a los alumnos su propia opinión fundamentada. Los temas gramaticales aparecían ligados a la comunicación, siguiendo los lineamientos generales propuestos en los programas.

[132] El error fue decir "*quando eu *ver*" en lugar de "*cuando eu vir*".

También se hacían ejercicios de traducción al castellano, tanto de palabras aisladas como de textos completos. Sin embargo, la participación de los alumnos era pobre y vacilante. Los hablantes nativos de portugués permanecían callados o participaban escasamente, temerosos de la corrección de los profesores. Los castellanohablantes, por su parte, si bien participaban más, lo hacían discretamente.

La norma estaba encarnada por la figura del profesor, mayoritariamente hablante no nativo de portugués. En la interacción con los estudiantes brasileños muchas veces se generaban tensiones a raíz de los usos correctos de ciertas unidades del léxico o de la pronunciación de determinadas palabras, teniendo siempre la última palabra el docente.

Este ejercicio de violencia simbólica, ajeno a toda intención del docente pero real, generaba inseguridad lingüística entre los migrantes, quienes sentían no conocer su lengua materna, como podemos apreciar en el siguiente fragmento extraído de las entrevistas:

> E: y por qué cursas el profesorado de portugués?
> I: e: profesorado yo fui más que nada *para poder e: renovar aprender portugués poque* como hablaba *soamente* castellano m-costo muchísimo también aprendió castellano y: *me olvidé completamente de hablar mi idioma/*
> E: ajá/
> I: *y no no sé por qué causa me e esta sendo un poco difícil re- retomalo no?* (...) *me asusta más digamo- no poder hablar mi idioma/* (...)
> E: vos considerás que hablás correctamente el portugués?
> I: *no/*
> E: cuál cuál sería el ese criterio de corrección al que pensás que no que no llegás digamos: qué es lo que te faltaría para hablar bien el portugués?
> I: co- e: concluir e ciclo que no he terminado/
> E: hacer este terminar el profesorado hacer un [estudio formal sobre la lengua]
> I: [e sobre la língua] y tambein sobre digamos le el en Brasil yo no hice totamente no estudé tanto portugués/
> E: pero te comunicabas digamos hablabas portugués y vivías ahí/
> I: *pero seu la língua no es la língua cuta la língua de todos no es digamos que estoy estudiando ahora ahora ya sé porque e: no ten- que habla- ese o esa/* no? e distinto completamente/ *más culto no?*
> (Ana María, brasileña, LV).

Las clases solían enfocarse en el uso formal y culto de la lengua, presuponiendo que es el uso que no tienen sistematizado los estudiantes de ambas nacionalidades. Esa formalidad se manifestaba, por ejemplo, en el saludo de uno de los profesores quien, en lugar del *oi* acostumbrado en Brasil y en la FUNCEB, saludaba con *boãs tardes*, de uso más formal y corriente en Portugal.

En estas clases también se focalizaban los "vicios del idioma que hay que corregir" con un marcado énfasis en los errores más frecuentes de los hispanohablantes, en los "falsos amigos" y en los usos "incorrectos". No obstante se realizaba un trabajo muy detallado sobre la comparación entre ambas lenguas y entre las diferentes variedades del portugués, todas presentes en clase, incluso la europea, revestida de un prestigio especial frente al portugués brasileño. Era muy frecuente la referencia a centros culturales

portugueses en Buenos Aires o a actividades organizadas por el Lectorado de Portugal (con sede en el LV). También se hacía referencia a la historia de Portugal y se intentaba "crear un clima portugués".

La presencia de Portugal y de la variedad europea, especialmente a través de la literatura (incluida en el LV en las clases de lengua) no era del todo bienvenida por parte de los estudiantes, que consideraban que el profesor era "purista" por seguir esa norma. En ese sentido, los ejemplos propuestos por los estudiantes o el vocabulario empleado "nunca es correcto" se quejaban los entrevistados. El profesor era tildado de "corregir sin necesidad", por lo que fuera del aula su autoridad sí era discutida, tanto por hablantes nativos como por no nativos.

El efecto de la presencia enfatizada de la variedad europea del portugués en clase generó el siguiente diálogo:

> Alumna: la lengua de Portugal es más correcta...
> Profesora: no es más correcta, es la unidad en la diversidad de la lengua, es como el español y el rioplatense...

Esta analogía entre las variedades de español y de portugués generadas a partir de la colonización de América del Sur fue complementada con la referencia a los orígenes de la lengua, que legitimaba la presencia de la variedad europea, aunque casi nadie la eligiera[133]: "vamos a ver de dónde viene el portugués, la lengua que amamos, después de la nuestra", afirmación de la profesora de la que los estudiantes se hicieron eco.

Una profesora fue más directa en su respuesta al respecto: "Brasil no nos da nada, aunque nosotros damos la norma brasileña...como ellos tienen el *CEBI*...Somos ingratos con Portugal porque enseñamos la norma brasileña y Brasil no nos da nada. Nosotros somos una institución pública y necesitamos".

La representación positiva de la variedad europea se reforzaba con comentarios de los profesores del tipo: "la variedad de Portugal es más parecida al castellano por la conservación de los grupos cultos como ct".

El auge del portugués brasileño se hizo sentir en el Instituto Camões (también con sede el en LV) lo que motivó el pedido, comentado por una profesora, de que se usaran materiales didácticos y bibliografía portugueses, "algún libro, que son mucho mejores [que los brasileños]", concluyó el relato.

En cuanto al uso de las lenguas en clase, el castellano estaba mucho más presente en el LV que en la FUNCEB. Los profesores traducían cuando lo consideraban imprescindible para que los estudiantes argentinos comprendieran, aunque "la idea debe

[133] Un alumno argentino entrevistado dijo que hablar el portugués de Portugal "es imposible" por la falta de vocales en la pronunciación. Ver entrevista a Roberto en Anexo V.

quedar en portugués" era la consigna. También se hacía referencia a formas del portugués que "están pasando al castellano", como "¿será que va a venir?", pero sin frases condenatorias. El uso de pronombres en ambas lenguas era motivo de comparación, igual que en la FUNCEB, pero desde una perspectiva teórica no axiológica: "el portugués es una lengua que tiende más a la economía del lenguaje en el uso de los pronombres. En castellano tendemos a poner más palabras", explicaba una profesora.

Sin embargo, otra cosa es lo que ocurría en la interacción entre los estudiantes argentinos y los migrantes, porque los estudiantes argentinos consideraban más legítima la palabra de sus pares brasileños que la del profesor cuando se daban las controversias antes mencionadas. Este dato se puede sostener, además, con la concepción de los estudiantes argentinos entrevistados de que la posibilidad de estudiar junto con hablantes nativos de portugués enriquece su propio aprendizaje: "es como tener la lengua de primera mano", se podrían sintetizar las diferentes respuestas:

> E: Vos creés que el contacto con estudiantes brasileños enriquece tu aprendizaje?
> I: *Y sí/ por la pronunciación/ por el diálogo/ y la parte coloquial/ que es lo que se ve menos/ cuando se estudia un idioma siempre es un poco teórico/ un poco artificial/ esas expresiones reales/ eso se aprende en el contacto en vivo/*
> (Roberto, argentino, LV).

> E: En general/ vos creés que el contacto con brasileños enriquece tu aprendizaje acá?
> I: *Sí seguro:/ en el tema de HABLAR/* porque aunque uno tenga profesores que le enseñan fonética:/ bueno/ *ellos ya la tienen incorporada/ y el hecho de que uno: realmente esté en contacto con ellos/ escuchándolos hablar y hablando AYUDA/* y además/ bueno eso de estar en contacto con ellos uno siempre aprende cosas nuevas/ palabras nuevas/ *que: ellos ya las saben y que quizás un profesor que a él LE ENSEÑARON/ no sabe/ es así/*
> (Verónica, argentina, LV).

> E: igual me has contado bastante en realidad este: y bueno entonces ya hablamos también de que el contacto con brasileños vos pensás que enriquece tu aprendizaje? no solo en el lugar del profesor también te parece que e
> I: sí-sí/
> E: lo enriquece en el lugar del alumno digamos en el compañero de curso?
> I: mucho mucho sí-sí/ esto por ahí *recuperando el la posibilidad de tener el contacto directo no? con la lengua/*
> (Marcelo, argentino, LV).

Especialmente en la pronunciación y en el vocabulario, en las formas coloquiales de la lengua, era donde los estudiantes argentinos más valoraban la presencia de los estudiantes brasileños. La "norma culta" no estaba presente en las interacciones comunicativas entre estudiantes, ya que en ellas la norma es la del uso y estaba encarnada por los hablantes nativos. Es obvio que en esas interacciones entre pares no existía la necesidad de usar el portugués "académicamente", como en la interacción con los profesores.

En las instancias de corrección y evaluación, en el caso de los estudiantes brasileños, la inseguridad lingüística también se hacía presente cuando se enfrentaba el uso cotidiano que cada uno hacía habitualmente en sus lugares de origen con la norma de la escritura que, del mismo modo que en el caso de los estudiantes argentinos que no habían realizado estudios superiores sobre el castellano, no manejaban con certeza.

Un ejemplo de esto último se dio en clase: hablando sobre el Telecurso de la FUNCEB, una alumna dijo que se usó "*olhar tv*". El profesor respondió que era la primera vez que lo oía y les preguntó a las estudiantes brasileñas, que no atinaron a responder por temor a equivocarse. El profesor dijo que a veces "no recordamos", tratando de salvar la situación. Dijo que el Telecurso era muy bueno, "sobre todo la primera parte hecha en Brasil". Entonces corrigió al propio Telecurso explicando que "se dice *asistir* o *ver* tv".

Los estudiantes argentinos sentían que tenían una ventaja en cuanto al conocimiento de la norma del portugués, ya que habían debido realizar la operación de objetivación de la lengua al estudiar un idioma extranjero, lo que los había habituado al manejo de categorías gramaticales y a los ejercicios normativos. No obstante, no se aplicaba lo mismo para el castellano: en una ocasión, trabajando con un video en el laboratorio, el docente preguntó cómo se escribía "exhibir" en castellano. Nadie respondió. Dio una pista... "hay una hache por ahí...", a lo que siguió un prolongado silencio. "Lo buscan para la clase que viene". Muchos diccionarios de portugués y ninguno de castellano. Es más, muchos hablantes nativos de castellano y ninguno fue capaz de encarnar la norma por un instante.

Pero no se puede hablar aquí sólo de inseguridad lingüística, sino de la reconfiguración de una representación sobre la lengua-objeto que daba lugar al desplazamiento de las ideas de "transparencia", "proximidad" o "facilidad" con las que se asociaba al portugués por otras de "complejidad" y "necesidad de esmero en el estudio" que, al mismo tiempo, repercutían negativamente en la seguridad sobre la lengua materna en los hablantes de castellano. En síntesis, los propios sujetos actuaban a partir del presupuesto de que "no sabían" su lengua materna, tanto los brasileños como los argentinos.

Otro tema interesante, sobre el que volveremos en el análisis de las entrevistas, es la relación de los migrantes brasileños con el castellano. Baste aquí plantear que, siguiendo un trabajo de Maite Celada (1999) acerca de las representaciones de los brasileños que aprenden castellano en Brasil, estos sujetos tienden a relacionar el castellano con el portugués de Portugal y con el portugués escrito, en referencia a su "formalidad", "distancia-proximidad" y a su relación de poder con la variedad de uso, pues tanto el portugués europeo como el castellano escrito han funcionado, históricamente en Brasil, como lenguas de cultura.

Es de entender que, si no hay seguridad en el manejo de la norma de la variedad de uso (a causa de las relaciones de poder entre clases en la sociedad) y se "entra" a otra variedad o a una lengua extranjera a partir de su norma culta o de la escritura, en realidad, a partir de la concientización de su desconocimiento, los efectos de distanciamiento entre norma y uso de la lengua materna se profundizan cada vez más, al tiempo que esos efectos negativos también se proyectan sobre la lengua extranjera. Las estudiantes brasileñas con las que tuve ocasión de conversar (y de entrevistar a alguna de ellas), me comentaban respecto del castellano que la gente –fuera de la institución educativa– les preguntaba cuándo lo iban a aprender (su acento era marcado, aunque hablaran un castellano completamente comprensible). Esas preguntas, e incluso las burlas recibidas, les producían vergüenza y generaban alguna que otra estrategia de contraestigmatización. Por ejemplo, una de ellas comentó que al principio (cuando recién había llegado a Buenos Aires) no lo aprendía porque "no tenía ganas". Otras dos estudiantes comentaron que sus esposos argentinos les pedían que no hablaran portugués en público y que las interacciones entre ellos se producían en las dos lenguas. Ambas hablaban portugués con sus hijos "para que lo aprendieran" o para que "no lo perdieran", pero con distinta suerte: la que tenía mayor nivel educativo (una carrera universitaria cursada en Brasil), lograba que sus hijos la legitimaran como hablante y aprendieran, la otra, con estudios secundarios incompletos, no.

Los estudiantes, tanto argentinos como brasileños, lamentaban no tener profesores hablantes nativos de portugués. A esto los profesores respondían que algunos brasileños no aceptaban que los corrigieran en la pronunciación, "que está muy mezclada con el castellano", especialmente la de aquellos que hacía mucho que residían en el país y que mostraban muchas "interferencias". Los profesores decían que los estudiantes brasileños se excusaban diciendo que "allá se dice así" y que "vos no lo vas a corregir a él, que es nativo", además de aducir que la pronunciación no es algo que pueda estudiarse. En estas representaciones, el "ser de allá" significa hablar bien, pronunciar bien, y el que "no es de allá" no tiene autoridad para corregir. En realidad, más que defender la variedad propia lo que se estaba defendiendo era la legitimidad de los hablantes nativos frente a los alóglotas, a pesar de los estudios y las titulaciones. Respecto de la representación circulante sobre las ventajas de los profesores y de los hablantes nativos, una profesora argentina decía: "Las apariencias engañan: los profesores nativos no son tan buenos como deberían ser por serlo. Como viven acá, están expuestos a un montón de interferencias".

En esta comparación entre hablantes nativos y no nativos surgían representaciones de lo que significa hablar bien una lengua extranjera. Los profesores entendían que los hispanohablantes pronunciamos más cerradas las vocales y que es muy difícil "para nosotros" advertir la pronunciación abierta o cerrada. Sin embargo, como estrategia de contraestigmatización, los profesores decían que así como "nosotros erramos", "también los

brasileños que aprenden castellano", que "tienen problemas" especialmente con los pronombres y "se ahogan con la jota". En una clase en la que no había brasileños presentes, la profesora hizo una enumeración de "cosas graciosas del *brasileiro* que aprende español": pronunciar erre por jota en naranja (dicen *naranrra) por inversión de la analogía con *rua*, que se pronuncia /júa/; ue por o automáticamente, por ejemplo en Coca Cola, que pronuncian *cueca cuela, por analogía con la transformación de *porco* del portugués con "puerco" en castellano y la pronunciación de /t/ por /ch/ en Goyeneche, por ejemplo, que pronuncian "*Goyenete". Todos rieron, casi aliviados. Evidentemente, la presencia de hablantes nativos de portugués en las clases del LV era un factor de presión no solo para los profesores sino también para sus compañeros argentinos, que reconocían legítima su autoridad lingüística permitiendo que se convirtiera en la vara que medía sus producciones.

Hemos advertido que la norma culta funciona en ambas instituciones como criterio evaluador fuerte, que también se aplica correctivamente a la oralidad, generando inseguridad lingüística tanto entre los estudiantes brasileños en relación con su lengua materna como entre los argentinos respecto de la propia. La oralidad funciona como el espacio de la aparición de las variaciones dialectales y sociolectales, pero estas son contenidas desde la norma de la escritura erigida en objeto de enseñanza.

Los profesorados son zonas de contacto (Pratt 1989 y 1992) controladas por la finalidad pedagógica, por el contrato didáctico que rige la interacción, y por la norma lingüística que se impone en el uso de la lengua –más o menos violentamente–, en tanto forma de autoridad que desplaza las hablas populares (variedades, registros, lectos), signadas por sus propias tradiciones e historia. Los estudiantes brasileños adoptan la ideología lingüística dominante al hacer propias palabras denigratorias de su propia práctica como "vicios", "errores" "interferencia" y "contaminación".

Las representaciones de las lenguas no salen indemnes de estas interacciones áulicas, que se alejan de aquella interacción típica profesor/alumno generando un espacio para la redefinición de las imágenes asociadas a las lenguas, con repercusiones sobre sus hablantes y aprendices.

En la FUNCEB se trabajaba sobre el portugués produciendo un imaginario de la lengua que lo alejaba de las representaciones habituales que lo califican de lengua fácil o transparente. En el LV, el portugués se exponía a su fragmentación dialectal pero desde la norma de la escritura y se lo ponía a dialogar con su otro histórico, el portugués europeo, percibido como más "correcto".

Las actitudes de los estudiantes brasileños también eran diferentes frente a esas realidades: en la FUNCEB aquellos que compartían una pertenencia de clase con los

profesores, la "gente educada", eran interpelados como hablantes legítimos por la norma culta, al tiempo que aquellos que estaban alejados de ella volvían a sufrir la violencia simbólica que ya sufrían en Brasil, pues no eran hablantes legítimos. No obstante, en interacción con sus compañeros de clase argentinos, todos ellos eran autoridad por ser hablantes nativos. Como ya hemos dicho, el profesor nativo en situación exolingüe representa el caso de mayor control sobre las producciones de los estudiantes. Agregamos la variable de clase para sumar la situación de los hablantes legítimos, más allá de las titulaciones.

Lo contrario se da en el LV en el caso de los profesores, quienes– por no ser hablantes nativos– deben negociar su autoridad en clase apelando a sus conocimientos de las diferentes variedades del portugués, especialmente del portugués de Portugal. Los estudiantes brasileños del LV respondían a esta "unidad en la diversidad" con el mutismo o con la confrontación, y eran apoyados por los estudiantes argentinos pues su legitimidad como hablantes nativos de portugués era considerada por ellos incuestionable.

En esta particular zona de contacto (Pratt 1992), alimentada por el MERCOSUR y convertida en un peculiar mercado lingüístico, las lenguas no pueden confundirse, ni generar interlenguas (lengua del aprendiz) o lenguas intermedias de comunicación, deben permanecer separadas. En nuestro caso, esa "lengua intermedia" ya tiene nombre y desprestigio asociado: el portuñol. Las prácticas asociadas con él son la contaminación y las interferencias, entendidas como amenaza para el uso correcto de la lengua, tal como lo hacía el análisis contrastivo en la década del 50. Este desprestigio da como resultado, en los dos profesorados, pero especialmente en la FUNCEB, la existencia de una especie de horror a la "contaminación" y al uso llamado "vulgar" o "de gente sin educación". Bourdieu y Boltanski lo explican mejor:

> (...) las clases dominadas –y en particular los pequeño-burgueses– son condenados al *reconocimiento sin conocimiento* que, a través de la ansiedad de la "corrección" que engendra, es el principio de la hipercorrección tan característico de sus producciones lingüísticas en todas las situaciones oficiales (...) los dominados aplican a sus propias prácticas los criterios de dominación dominantes (especialmente los migrantes recientes, como ya lo decía Labov) (...) esto genera el efecto de *allodoxia* llevado a censurar las nociones "vulgares" o imaginadas como tales (...) a introducir sin función visible, locuciones percibidas como "nobles" (...) (1975: 8, mi traducción).

El problema se da cuando la lengua del otro es aprendida en un contexto de profesionalización rigurosamente demarcado. No se puede imaginar algo más distanciado de las prácticas comunicativas interlingüísticas efectivas, menos aún si tenemos en cuenta que la mayoría de los migrantes brasileños son mujeres que han venido siguiendo a sus maridos argentinos. "*Você* esta *contaminado*" se oye en las clases de la FUNCEB, con tono burlón, "*é uma interferência*", puede ser la corrección menos discutida en clase. Y son los

profesorados, norma culta mediante, el lugar donde se deshace la zona de contacto, donde los hablantes nativos dejan de serlo para olvidar su propia lengua y quedar en silencio.

> Pero no hay manifestación más indiscutible del reconocimiento sin conocimiento [de la norma culta] que el silencio al que son condenados y se condenan, en todas las situaciones que podemos llamar "oficiales", aquellos que están privados de la competencia legítima. (Bourdieu y Boltanski 1975: 10, mi traducción).

Por su parte, el profesor queda excluido de la clasificación social que él mismo realiza en clase a partir de su evaluación de las prácticas lingüísticas de los estudiantes (v. Bourdieu y Saint Martin 1975). Que los alumnos digan de ellos que "hablan mal" o que "mezclan los acentos" es una estrategia de contraestigmatización frente a la violencia de las clasificaciones. Por esto las instituciones que analizamos pueden ser vistas tanto como lugares de reproducción de la ideología lingüística dominante como de resistencia y de emergencia de discursos que cuestionan los referentes del discurso dominante (v. Raiter 2003).

El siguiente cuadro comparativo presenta los resultados más salientes de este capítulo.

	LV	FUNCEB
Norma lingüística	Norma culta de la escritura y usos (formales) de la vida cotidiana.	Norma culta de la escritura opuesta a los usos coloquiales o de gente poco educada.
Presencia del castellano en clase	Método comparativo, traducción facilitadora para los estudiantes argentinos.	Evitada y sancionada. Marcado énfasis en las contaminaciones e interferencias.
Inseguridad lingüística	De los migrantes en relación con su lengua materna como producto del proceso de corrección. Los argentinos, si bien no manejan la norma de su lengua materna, toman con mayor naturalidad las correcciones sobre la lengua objeto.	De los migrantes de clases medias y bajas por desconocimiento de la gramática y de la norma de la escritura. De los argentinos en relación con su lengua materna, que no defienden frente a la representación circulante y en construcción del castellano como lengua "más sencilla" que el portugués.
Autoridad lingüística	La norma (de las dos lenguas en contacto) sólo es encarnada por el docente, pero su autoridad es discutida por los estudiantes.	Autoridad compartida por los brasileños (alumnos de clase alta y docentes), pero sólo el profesor encarna la norma culta indiscutidamente.
Variedades del portugués	Todas están presentes a través de comparaciones y ejemplos, incluso la de Portugal. Los estudiantes deben elegir una variedad en la materia Fonética. Casi todos prefieren alguna brasileña.	Solo está presente la norma paulista, que es la de los profesores (incluso los provenientes de otras regiones de Brasil se deben acomodar a esta variedad). Usos de variedades regionales distintos de la del profesor son marcados como error o interferencia.
Representación del portugués entre los estudiantes brasileños	Dicen que ahora van a aprender bien el portugués, lengua difícil y compleja, distanciada de sus propias hablas.	Los más escolarizados consideran que ya saben la lengua y que solo necesitan el título para enseñar. Los menos escolarizados dicen que no saben nada y que los argentinos saben más (de gramática) que ellos.

Capítulo 7: Los estudiantes brasileños de los profesorados

7.1. Migración brasileña en Buenos Aires

Nuestras primeras hipótesis sobre la migración brasileña en Buenos Aires como ciudad del MERCOUR sostenían que 1) la migración brasileña crecería en número y 2) que los nuevos migrantes así como la "comunidad brasileña"[134] residente en la ciudad de Buenos Aires encontrarían en la posibilidad de enseñar su lengua materna un nicho laboral privilegiado, ya que la apertura de cursos en instituciones de gestión estatal y privada les permitiría recuperar su propia lengua materna en lugares legitimados por la sociedad receptora y, en consecuencia, en determinados casos, les permitiría también el ascenso social en relación con sus posicionamientos originales, tanto antes de migrar, es decir, en la sociedad de origen, como en la sociedad receptora. Este último hecho sería el motivo fundamental de la búsqueda de titulaciones que materializaran la legitimación del ejercicio de la docencia de portugués entre los hablantes nativos, que ya poseían en parte por ser hablantes de la lengua, según hemos comprobado en la sección anterior.

Antes de comenzar a presentar los datos específicos sobre los estudiantes brasileños de los profesorados, a fin de poner a prueba estas hipótesis, conviene tener un marco de referencia general a partir de los datos estadísticos disponibles y de los pocos estudios que se han realizado en Argentina sobre este grupo migratorio. Para la información estadística contamos con dos herramientas fundamentales que, al menos, presentan datos parciales: el Censo Nacional de 2001 y la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales de 2003, ambos producidos por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC)[135].

El cuadro 1, tomado del Censo 2001, muestra que de un total de 36.260.130 habitantes en todo el país, 1.527.320 eran extranjeros, lo que arroja un porcentaje general del 4,2% de la población. En 2001 se censaron 34.712 brasileños en todo el país, de los

---

[134] En realidad, está por verse si los residentes brasileños en la Ciudad de Buenos Aires conforman una comunidad o no. Según los propios testimonios de los migrantes entrevistados para este trabajo, y por los datos obtenidos en la investigación, la "comunidad brasileña" no está organizada como otras comunidades en Argentina. Si comparamos la cantidad de entidades que nuclean y asisten a las otras comunidades, por ejemplo, la paraguaya o la boliviana, los migrantes brasileños parecen contar solamente con algunos lugares de esparcimiento como bares y restaurantes de comidas típicas. La FUNCEB también es un lugar aglutinador, pero solo para aquellos cuyo nivel educativo supera los estudios secundarios. Los estudiantes brasileños entrevistados manifestaron no conocer lugares de reunión o confraternización fuera de ciertos "boliches". Veremos cómo se complementa esta percepción de nuestro grupo particular con los datos estadísticos.

[135] Los cuadros estadísticos que se incluyen en este capítulo fueron extraídos de la página web del INDEC: www.indec.mecon.gov.ar

cuales 14.504 eran varones y 20.208, mujeres.

Centrándonos en la ciudad de Buenos Aires, 316.139 personas eran residentes extranjeros en 2001, el 20,6% de los extranjeros residentes en el país. Entre esos extranjeros había en 2003 y según la Encuesta Complementaria, 5.249 personas nacidas en Brasil residentes en la ciudad, el 1,6% del total de extranjeros residentes en el país, pero el 7,21% del total de inmigrantes brasileños. Si consideramos también los partidos del Gran Buenos Aires, el porcentaje de brasileños residentes en el Área Metropolitana sube al 30,7% de la migración brasileña en el país.

Cuadro 1

Población total por lugar de nacimiento, según provincia. Total del país. Año 2001			
Provincia	Total	Lugar de nacimiento	
		En el país	En el extranjero
Total del país	**36.260.130**	**34.732.810**	**1.527.320**
Ciudad de Buenos Aires	2.776.138	2.459.399	316.739
Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.			

En el cuadro 2 se puede observar que el flujo migratorio desde Brasil se incrementó notablemente en la década de 1980, durante la cual arribaron 1.195 personas y más todavía a partir de la firma del Tratado de Asunción, ya que arribaron 2.504 personas desde Brasil a la ciudad de Buenos Aires.

Cuadro 2

Población limítrofe por año de llegada a Argentina. Jurisdicciones seleccionadas. Años 2002-2003					
Lugar de nacimiento y jurisdicción seleccionada (1)	Población limítrofe				
	Total	Año de llegada a Argentina			
		Hasta 1969	1970-1979	1980-1989	1990-2002/3
Nacidos en Brasil					
Ciudad de Buenos Aires	**5.249**	995	555	1.195	2.504
Partidos del Gran Buenos Aires	**5.436**	1.841	615	1.210	1.770
Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.					

Respecto del nivel de ocupación de los migrantes brasileños en la ciudad de Buenos Aires, el cuadro 3 lo mide en relación al empleo formal solamente, a partir del dato del aporte o descuento jubilatorio que se les realiza a los trabajadores en relación de dependencia, que muestra también el porcentaje de personas que tienen empleos informales (en negro) y/o cuentapropistas. De las 875 personas ocupadas en la última

década, 495 lo estaban en blanco y 325 no percibían descuentos ni hacían aportes, por lo que participan de la llamada "economía informal". Es saliente el dato del porcentaje de migrantes brasileños desocupados o no ocupados, si comparamos el número total para el período en el cuadro 2: de las 2.504 personas nacidas en Brasil y residentes en la ciudad, solo 875 dicen trabajar, en blanco o en negro (el 34,9%).

Cuadro 3

Cuadro 1.11. Brasileros de 14 años y más ocupados por descuento o aporte jubilatorio según año de llegada a Argentina.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2003

Descuento o aporte jubilatorio	Total	Año de llegada a Argentina			
		Hasta 1969	1970-1979	1980-1989	1990-2003
Total	**2.294**	**443**	**392**	**584**	**875**
Le descuentan o aporta	1.370	267	264	342	497
No le descuentan ni aporta	871	169	128	242	332
Sin información	53 (a)	7 (a)	-	-	46 (a)

(a) Coeficiente de variación mayor al 25%.

Fuente: INDEC, Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales.

Además de que la edad considerada (14 años) no suele ser la edad en la que se ingresa al mercado del trabajo, una cantidad importante de migrantes se encuentran debajo de la edad mínima requerida de 18 años, al menos en el marcado formal, 670 personas[136]. Sobre la edad máxima, es decir, la edad jubilatoria (en esa época, 65 años para los varones y 60 años para las mujeres), hay solo 19 personas. Estos datos dicen que 1.815 migrantes se encontrarían en condiciones etarias de trabajar. Todos los migrantes entrevistados para este trabajo son mujeres que llegaron al país siguiendo a un esposo argentino y que no trabajaban formalmente (algunas daban clases particulares de portugués pero sin continuidad) en el momento de la realización de las entrevistas. Por eso, otra posible explicación de la alta tasa de migrantes que no están empleados puede ser el género. El cuadro 4 presenta esos datos.

Cuadro 4

Brasileros por sexo según año de llegada a Argentina. Ciudad de Buenos Aires. Año 2003

Sexo	Total	Año de llegada a Argentina			
		Hasta 1969	1970-1979	1980-1989	1990-2003
Total	**5.249**	**995**	**555**	**1.195**	**2.504**
Varón	1.586	300	138	458	690
Mujer	3.663	695	417	737	1.814

Fuente: INDEC, Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales.

[136] No incluimos el cuadro de migrantes por edades de la misma encuesta por no ser de fundamental importancia para este trabajo, pero tomamos de él los datos aquí mencionados.

En el período analizado, 1.814 de los 2.504 migrantes brasileños en la ciudad de Buenos Aires eran mujeres, lo que arroja un porcentaje del 72,4%. Por supuesto que no podemos suponer que esa cifra se corresponda exactamente con los 1.815 migrantes que, según la encuesta, no trabajaban, pero sin duda debe ser un factor determinante ya que aparece presente en el trabajo de campo realizado y en otros consultados (v. Bruno 2008).

Los patrones de nupcialidad, medidos en el cuadro 5, confirman lo antedicho.

Cuadro 5

Hogares con al menos un nacido en Brasil por patrones de nupcialidad del núcleo conyugal según año de llegada a Argentina del migrante más antiguo. Ciudad de Buenos Aires. Año 2003

Patrones de nupcialidad de los hogares	Total	Año de llegada a Argentina del migrante más antiguo			
		Hasta 1969	1970-1979	1980-1989	1990-2003
Total	**2.225**	**460**	**301**	**418**	**1.046**
Endogámico	157 (a)	-	-	13 (a)	144 (a)
Exogámico	2.068	460	301	405	902

(a) Coeficiente de variación mayor al 25%.

Nota: se trata de hogares en los que el núcleo conyugal está completo y al menos uno de sus miembros nació en Brasil.
Endogámico refiere a los núcleos compuestos por ambos miembros nacidos en Brasil.
Exogámico refiere a los núcleos compuestos por sólo un miembro nacido en Brasil.

Fuente: INDEC, Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales.

Los matrimonios exogámicos representan, en el período focalizado, el 86,2%. Si cruzamos ese dato con el 72,4% de los migrantes del período que son mujeres, es altamente esperable que este grupo migratorio se caracterice mayoritariamente por estar constituido por mujeres casadas, formalmente o de hecho, con argentinos.

De lo anterior se desprende una de las primeras características de la migración brasileña en la ciudad que podemos afirmar: su condición mayoritariamente femenina. Esto se ve reflejado en el estudiantado de los profesorados de portugués analizados, como veremos en el apartado siguiente.

Respecto de las actividades laborales realizadas por migrantes brasileños en la ciudad de Buenos Aires, el cuadro 6 las presenta agrupadas en ramas. La docencia se incluye en la rama terciaria[137] correspondiente a "servicios", que en esta medición excluye al servicio doméstico. Se puede observar en el cuadro que esta rama, que es la mayoritaria

[137] Tomando como base la Clasificación Industrial Internacional Uniforme de todas las Actividades Económicas (CIIU 3, OIT), la rama terciaria incluye el comercio al por mayor y al por menor, el trabajo en hoteles y restaurantes, el transporte, almacenamiento y comunicaciones, la intermediación financiera, los servicios inmobiliarios, empresariales y de alquiler, la administración pública, defensa y seguridad social, la educación, los servicios sociales y de salud, los servicios comunitarios, sociales y personales, los servicios a los hogares y servicio doméstico, y el servicio de organizaciones extraterritoriales (v. http://celade.eclac.cl/redatam/PRYESP/SISPPI/Webhelp/rama_de_actividad_economica2.htm).

con 1.744 personas dedicadas a ella, ha crecido en las últimas décadas, mostrando una tendencia ascendente en el período que va de 1980 a 2003. A partir de 1990, de 875 personas arribadas al país desde Brasil, 646 se dedican a actividades consideradas como "servicios", un 73,8%.

Cuadro 6

Brasileros de 14 años y más ocupados por rama de actividad agrupada según año de llegada a Argentina. Ciudad de Buenos Aires. Año 2003

Rama de actividad agrupada	Total	Año de llegada a Argentina			
		Hasta 1969	1970-1979	1980-1989	1990-2003
Total	**2.294**	**443**	**392**	**584**	**875**
Primaria	32 (a)	-	-	9 (a)	23 (a)
Secundaria	197	82	23 (a)	56 (a)	36
Terciaria sin servicio doméstico	1.744	346	287	465	646
Construcción	17	2 (a)	-	6 (a)	9
Servicio doméstico	225	13 (a)	47	32	133
Sin información	79 (a)	-	35 (a)	16 (a)	28 (a)

(a) Coeficiente de variación mayor al 25%.

Nota:
Rama de actividad primaria: agricultura, ganadería, caza, silvicultura, pesca y servicios conexos, explotación de minas y canteras.
Rama de actividad secundaria: industria manufacturera.

Fuente: INDEC, Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales.

Para desagregar los empleos comprendidos en la rama terciaria de la actividad económica podemos incorporar los datos del cuadro 7.

Cuadro 7

Brasileros de 14 años y más ocupados por categoría ocupacional según año de llegada a Argentina.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2003

Categoría ocupacional	Total	Año de llegada a Argentina			
		Hasta 1969	1970-1979	1980-1989	1990-2003
Total	**2.294**	**443**	**392**	**584**	**875**
Obrero o empleado	1.582	261	254	390	677
Patrón	122	60 (a)	37 (a)	5 (a)	20 (a)
Trabajador por cuenta propia	549	115	92	164	178
Trabajador familiar	18 (a)	-	-	18 (a)	-
Sin información	23 (a)	7 (a)	9 (a)	7 (a)	-

(a) Coeficiente de variación mayor al 25%.

Fuente: INDEC, Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales.

De los 2.294 migrantes ocupados, 875 arribaron a partir de 1990, entre los cuales 677 son obreros o empleados, 20 patrones y 178 trabajadores por cuenta propia. Estos datos no nos permiten acercarnos a la representatividad de la actividad de la docencia en el marco de las actividades terciarias, ya sea en instituciones, lo que nos ubicaría en la

categoría de "empleados", o particular, lo que deberíamos considerar trabajo "por cuenta propia".

El dato del máximo nivel de instrucción alcanzado por los migrantes en su país de origen, cruzado con el año de llegada puede acercarnos a las características de los trabajadores de la rama terciaria de la actividad económica (Sala 2008). El cuadro 8 muestra esos datos:

Cuadro 8

Brasileros de 15 años y más por máximo nivel de instrucción alcanzado según año de llegada a Argentina.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2003

Máximo nivel de instrucción alcanzado	Total	Año de llegada a Argentina			
		Hasta 1969	1970-1979	1980-1989	1990-2003
Total	**4.826**	**995**	**555**	**1.195**	**2.081**
Sin instrucción y primario incompleto	213	83	38 (a)	32 (a)	60 (a)
Primario completo y secundario incompleto	1.094	344	72	315	363
Secundario completo y terciario o universitario incompleto	2.342	353	246	668	1.075
Terciario o universitario completo	1.157	195	199	180	583
Sin información	20 (a)	20 (a)	-	-	-

(a) Coeficiente de variación mayor al 25%.

Fuente: INDEC, Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales.

Lamentablemente la encuesta no ofrece los datos correspondientes a sexo y nivel de instrucción, lo que nos hubiera resultado particularmente útil. No obstante, los resultados volcados en el cuadro anterior son también interesantes, ya que se puede observar que la migración brasileña de las últimas décadas tiene un nivel de instrucción mayor que la de décadas anteriores, que se concentra particularmente en el segmento correspondiente a secundario completo y terciario o universitario incompleto (1.075 personas, el 51,6% de los llegados al país en el período). Los migrantes con estudios terciarios o universitarios completos ocupan el segundo lugar porcentual, ya que son 583 personas que representan el 28%.

Otro dato interesante para caracterizar a la migración brasileña en la ciudad de Buenos Aires es el estado (equivalente aproximado a provincia en Argentina) de origen de los migrantes, que muestra el cuadro 9 en relación con los migrantes de más de 18 años.

En orden decreciente, un 20,6% proviene del estado de São Paulo, un 19,6% del de Rio de Janeiro, un 14,9% de Rio Grande do Sul y un 6% de Minas Gerais. El restante 38,7% proviene, en las últimas décadas, del resto del Brasil.

Cuadro 9

Brasileros de 18 años y más por estado de última residencia en Brasil según año de llegada a Argentina. Ciudad de Buenos Aires. Año 2003					
Estado de última residencia en Brasil	Total	Año de llegada a Argentina			
		Hasta 1969	1970-1979	1980-1989	1990-2003
Total	**4.568**	**995**	**555**	**1.028**	**1.990**
Sao Paulo	1.379	364	166	439	410
Río Grande do Sul	702	226	107	72	297
Río de Janeiro	1.024	252	172	209	391
Minas Gerais	249	13 (a)	21 (a)	95 (a)	120
Resto	1.183	116	89	206	772
Sin información	31 (a)	24 (a)	-	7 (a)	-
(a) Coeficiente de variación mayor al 25%.					
Fuente: INDEC, Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales.					

Los últimos datos que presentaremos tienen que ver con las redes sociales que los migrantes suelen establecer en los países de acogida y que se activan ante la llegada de nuevos inmigrantes. Los datos que nos brinda la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales de 2003 son de dos tipos. En primer lugar, la relación con compatriotas ya establecidos con los que se tiene algún vínculo (cuadro 10). En segundo lugar, la participación de los migrantes en organizaciones de la sociedad civil (cuadro 11).

Cuadro 10

Existencia de compatriotas conocidos al llegar a Argentina	Total	Año de llegada a Argentina			
		Hasta 1969	1970-1979	1980-1989	1990-2003
Total	**4.568**	**995**	**555**	**1.028**	**1.990**
No tenía compatriotas conocidos	**3.175**	**665**	**464**	**905**	**1.141**
Tenía compatriotas conocidos que no eran de su ciudad o pueblo	450	74	23 (a)	64	289
Tenía compatriotas conocidos de su ciudad o pueblo	912	236	68 (a)	48	560
Sin información	31 (a)	20 (a)	-	11 (a)	-
(a) Coeficiente de variación mayor al 25%.					
Fuente: INDEC, Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales.					

Como se puede observar en el cuadro anterior, del total de 4.568 migrantes brasileños residentes en la ciudad de Buenos Aires mayores de 18 años, 3.175 personas no tenían compatriotas conocidos al arribar al país (69,5%). En las últimas décadas, que se corresponden con el período analizado, solo 849 personas contaban con algún conocido de su propio país viviendo en Buenos Aires, lo que representa un 42,6%. Más de la mitad de los migrantes brasileños no conocían a otros brasileños en Buenos Aires, lo que marca una

diferencia con respecto de otras comunidades de países limítrofes, que migran por recomendación o encuentran apoyo en organizaciones de compatriotas en la sociedad de acogida (v. Grimson 1999; Halpern 2009; Gómez y Torres 2008). Veamos qué ocurre en relación con esto último a través de los datos presentados en el cuadro 11.

Cuadro 11

Hogares con al menos un nacido en Brasil con miembros que participan o integran activamente organizaciones de la sociedad civil, por tipo de organización, según año de llegada a Argentina del migrante más antiguo. Ciudad de Buenos Aires. Año 2003

Tipo de organización	Total	Año de llegada a Argentina del migrante más antiguo			
		Hasta 1969	1970-1979	1980-1989	1990-2003
Total	**1.321**	**288**	**205**	**301**	**527**
De compatriotas	165 (a)	25 (a)	-	31 (a)	109 (a)
Barrial	243	98 (a)	11 (a)	50 (a)	84 (a)
Religiosa	571	103	79 (a)	177	212
Política/ Social	225	76 (a)	34 (a)	63 (a)	52 (a)
Recreativa/ Deportiva/ Cultural	691	116 (a)	134 (a)	160	281

(a) Coeficiente de variación mayor al 25%.

Nota: la suma de los valores no corresponde al total ya que se trata de indicadores independientes de los que sólo se presenta la categoría SI.

Fuente: INDEC, Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales.

De los datos volcados en el cuadro nos interesa especialmente el que contiene "organizaciones de compatriotas", ya que las demás pueden no estar relacionadas directamente con los miembros brasileños de los hogares encuestados y porque las organizaciones "culturales" aparecen desagregadas de ellas y unidas a asociaciones recreativas y deportivas.

De los llegados post-MERCOSUR, 527 personas participan de organizaciones de compatriotas, lo que no es mucho si tomamos en cuenta a los 1.990 mayores de 18 años residentes en la ciudad de Buenos Aires. Estos representan a un 26,4% del total de migrantes mayores de edad.

Podemos concluir, a partir de los datos censales analizados, que la migración brasileña en Buenos Aires del período que va desde 1990 hasta 2003 suma 2.504 personas, de las cuales el 72,4% son mujeres; el 86,2% está casado/a con un argentino/a; el 73,8% trabaja en la rama terciaria de la actividad económica; el 51,6% tiene estudios secundario completos, terciarios o universitarios incompletos; en su mayoría provienen de los estados de São Paulo y de Rio de Janeiro; el 69,5% no conocía compatriotas afincados en la ciudad de Buenos Aires al llegar y solo el 26,4% participaba de alguna organización brasileña de la sociedad civil.

Los estudios académicos realizados sobre la migración brasileña en Buenos Aires no son abundantes. Un estudio socio-demográfico es el realizado por Haserbalg y Frigerio (1999), con colaboración de la FUNCEB. Los datos demográficos presentados en ese trabajo corresponden a las mediciones realizadas en el censo de 1991, pero también se realizó un trabajo cualitativo sobre 50 entrevistas a migrantes brasileños en el AMBA con resultados interesantes, que son retomados por Frigerio (2004). En el primer trabajo, Brasil es caracterizado por ser un país con una baja tasa de emigración a partir de la Segunda Guerra Mundial: "[a] diferencia de otros países de América del Sur, las migraciones internacionales no parecen desempeñar en Brasil un papel de complemento de las migraciones internas" (Haserbalg y Frigerio 1999: 3, mi traducción). Es a partir de la crisis económica y social de los años 80 cuando Brasil se articula con el movimiento migratorio internacional; "la crisis de los años 80, que en rigor se prolonga hasta los primeros años de la década del 90, tuvo como resultado el deterioro de las condiciones de vida, de trabajo y de los niveles salariales de todos los estratos de la pirámide social brasileña, con la excepción del tramo superior de la estructura ocupacional y de la distribución de la renta, que consiguió mantener o mejorar sus posiciones." (op. cit.: 4). Esto explica el incremento de la migración brasileña a la Argentina en las dos últimas décadas del siglo XX. Según los autores, el flujo migratorio hacia Argentina está constituido por dos subsistemas migratorios, en principio desvinculados entre sí. Por un lado, el que tiene como destino la provincia de Misiones, compuesto fundamentalmente por trabajadores y pequeños propietarios agrícolas. El segundo, con destino a la capital del país, el GBA y provincias de la región pampeana. Los autores afirman que la migración brasileña a la Argentina puede ser vista como "prolongaciones de las migraciones internas del Brasil, vinculadas a las vicisitudes de la estructura agraria de los estados fronterizos del sur del Brasil" (op. cit.: 7).

Según los censos consultados, los autores concluyen que la migración brasileña presenta una tasa de mujeres superior a la de los varones, especialmente en los últimos años. También los niveles educacionales de estos migrantes van subiendo a partir de 1980, como hemos comprobado en los resultados del Censo 2001 y de la Encuesta Complementaria de 2003, pero especialmente entre los migrantes que eligen como destino el AMBA. Este nivel educacional elevado les ha proporcionado una inserción laboral privilegiada si la comparamos con la de inmigrantes de otros países limítrofes. No obstante, la caída de la tasa de empleo en Argentina, que coincide con la creación del MERCOSUR, lleva a los autores a descartar la posibilidad de pensar la migración brasileña como una migración "laboral" y a considerarla como una migración "selectiva", asociada al surgimiento de nuevas oportunidades de negocios entre los dos países y, como veremos más adelante, al uso de los capitales culturales (entre ellos el portugués) como fuente de creación e inserción laboral. Esa migración selectiva se correspondería, entonces, con el proceso de

integración económica. Así, las radicaciones y permisos temporarios para ingresar al país crecen a partir de 1993, según presentan los autores siguiendo los datos proporcionados por los consulados argentinos en Brasil. Estos datos confirman otra de las conclusiones a las que llegamos más arriba: las razones familiares (esposos o hijos argentinos) suelen ser las mayoritarias. Entre ellas hay dos posibilidades: o bien que el esposo se haya radicado con anterioridad en Brasil y ahora retorna al país con esposa e hijos brasileños, o bien que el flujo turístico incrementado en la década del 90 haya producido las nuevas familias. El primer caso debe ser considerado como un caso de "retorno" y el segundo como una migración propiamente dicha (v. cp. cit.: 24).

Verónica Arruñaga (1999) analiza los datos del Censo de 1991. En ellos se puede verificar el inicio de la tendencia que marcábamos a partir del censo siguiente: más de la mitad reside en el AMBA, la mayoría son mujeres, de 25/39 años, con niveles educativos medios completos y/o superiores incompletos y la mitad de las parejas se compone de mujer brasileña y marido argentino. En el AMBA, los ocupados se distribuyen más homogéneamente entre tareas que requieren cierta calificación y las que no, en relación con lo que ocurre en la provincia de Misiones.

Respecto del análisis cualitativo realizado sobre la migración brasileña en el AMBA, este caracteriza a los migrantes como recientes, por lo que presentan una estructura etaria más joven, y con niveles de instrucción más elevados. Sus lugares de origen son principalmente urbanos, lo que significa que el grupo fue socializado y adquirió su educación formal en contextos urbanos en Brasil. Los motivos para migrar de este grupo fueron clasificados en tres por los autores (Haserbalg y Frigerio 1999: 71-2):

- 40% de las personas llegaron siguiendo a una pareja argentina (principalmente mujeres de clase media y, en menor medida, de clase baja);
- algunos llegaron porque les ofrecieron un trabajo en el país (gerentes de empresas brasileñas); y
- otros llegaron en busca de trabajo (por lo general, hombres de clase baja sin especialización laboral).

La calidad de vida en el país, la seguridad y las posibilidades de trabajo bien remunerado eran las causas que los entrevistados mencionaban cuando se les preguntó sobre la decisión de residir permanentemente en Argentina. Respecto de las redes sociales, su papel era escaso entre los migrantes que se afincan en el AMBA, al menos en lo tocante a su decisión de migrar, dato que resulta razonable porque el tamaño de la migración brasileña es relativamente pequeño. Entre los conocidos en el país de destino, la mitad mencionan a argentinos y no a otros brasileños ya establecidos.

En cuanto a la adaptación al país, muchos señalan dificultades debido a prejuicios y estereotipos previos que ocasionan problemas para relacionarse con los porteños: "nuestros

entrevistados *de todas las clases sociales* mencionaron la "frialdad" de los porteños, su "agresividad", su escasa disposición para la sociabilidad fácil y cordial con que los brasileros se identifican" (op. cit.: 82, cursivas en el original). Los migrantes lamentaban la "manera de ser" de los porteños, pero no la veían como una ofensa. El segundo obstáculo que los brasileños debían vencer al llegar, según el trabajo citado, era el idioma (40% de los entrevistados), especialmente entre los migrantes de clase baja, y el tercero era el frío. En el caso de las mujeres de clase baja, el problema del idioma las hacía depender también lingüísticamente de sus maridos que, como vimos en el capítulo anterior, no siempre tienen una apreciación favorable del portugués y no suelen estar de acuerdo con ellas en que sus hijos lo hablen.

Entre las mujeres de clase alta y media la reunión con otras connacionales no era tan escasa como entre las de clase baja. Los "*chás de saudade*", reemplazados en los 90 por el *Círculo de Damas Brasileiras* fueron mencionados como lugares de encuentro[138]. Para los hombres, especialmente para los de clase baja, los "bares brasileños" constituyen no solo fuentes de empleo sino que también posibilitan la formación de redes sociales y la circulación de conocimientos respecto de trabajos y maneras de "*batalhar a vida*" en Buenos Aires.

Los testimonios de la entrevistas señalan un cambio respecto de la imagen de los brasileños a partir del MERCOSUR, especialmente respecto de la lengua, que antes era motivo de burla en los barrios porteños. Esa estigmatización del portugués parece haberse neutralizado gracias al MERCOSUR, al flujo turístico creciente y a la mayor cantidad de brasileños con los que se puede interactuar en la ciudad, apuntan los autores, aunque en contextos escolares los hijos de brasileños continuaban siendo objeto de la burla de sus compañeros por hablar esa lengua, lo que producía el deseo de olvidarla tanto entre los niños como entre sus madres brasileñas (op. cit.: 92).

Como ya mencionamos, la lengua portuguesa y la cultura afro-brasileña constituyen un nicho ocupacional especialmente aprovechado por los migrantes de clase media: "salvo una excepción, todos habían abandonado su profesión original y varios habían hecho su

---

[138] Entre las entrevistadas brasileñas que participaron de mi trabajo de campo también hubo mención de los "*chás de saudade*", pero con diferentes valores entre las de clase alta (FUNCEB), que los consideraban positivamente, y las de clase media (LV), que comentaban que allí la gente va a "hacerse ver más que a socializar" (comentario realizado en clase de lengua portuguesa). Miguel Santillo (2001) menciona como lugares de socialización de los brasileños en Buenos Aires también los "bares brasileños" y el Grupo Brasil: "Las esposas de los ejecutivos han creado su propio espacio a través del **Círculo de Damas Brasileras,** a partir de 1994 comienzan a hacer fiestas para ayudar a los carenciados. Los más pobres socializan en los bares e intercambian información acerca del trabajo y otras actividades. Otra asociación es el **Grupo Brasil**, en su mayoría son empresarios" (p.14, negritas en el original).

reconversión laboral utilizando su capital cultural relacionado con el idioma" (op. cit.: 105). Los empleos de las mujeres de clase media y alta eran profesora de portugués, secretaria bilingüe, locutora de una radio en portugués, etc., mientras que los hombres explotaban más su "brasilidad" enseñando danzas afro, lambada, samba, samba reggae, capoeira, cocinando en restaurantes típicos, siendo percusionistas, músicos, cantantes y barmen: "varios de ellos sacaban provecho también de la escasez de negros en la ciudad y a veces eran modelos, actuaban en comedias, trabajaban en comerciales de tv y bailaban en programas de televisión" (op. cit.: 106). Estas características laborales de los migrantes brasileños de clases medias y bajas produjeron que se los conceptualizara como "trabajadores culturales" (Domínguez 2000), ya que usan estratégicamente su capital cultural como modo de inserción laboral y, en algunos casos, de movilidad social ascendente respecto de la sociedad de origen (Contursi 2008).

Como conclusión general respecto de la migración brasileña en el AMBA, los autores dicen que no hay un lugar de concentración geográfica de brasileños y que tampoco existe una comunidad brasileña más o menos visible. La mayor parte de las instituciones o asociaciones dirigidas por brasileños o frecuentadas por ellos en realidad están dirigidas a los argentinos, a quienes se ofrece la "cultura brasileña" como un manjar exótico. Es que las diferencias culturales que se ponen de relieve en la interacción entre argentinos y brasileños son valoradas positivamente por los primeros, lo que facilita, entre otras cosas, la obtención de una pareja argentina. Los bares brasileños, por ejemplo, "proveen un contexto intenso en el cual limpiavidrios, pintores, mecánicos, artesanos, vendedores y otros trabajadores no especializados pueden sentirse apreciados como portadores de una cultura o de una forma de ser valorada" (Haserbalg y Frigerio 1999: 132).

La exotización se define como la imputación de una diferencia (cultural) pero con valoración positiva, a diferencia de la estigmatización (Frigerio 2004). Para que se produzca, los sujetos o grupos exotizados deben ser percibidos como lejanos cultural, temporal o geográficamente del "nosotros", lo que frecuentemente se asocia con una idea de la propia superioridad (Todorov 1991). Pero la atracción por lo diferente también se basa en un estereotipo que caricaturiza, homogeneíza y confirma una distancia respecto del individuo exotizado. A los brasileños se les adjudica, en la ciudad de Buenos Aires y en el GBA, a diferencia de la provincia de Misiones, una etnicidad[139] que es evaluada de forma relativamente positiva por poseer capitales culturales apreciados (Frigerio 2004: 101). En el caso de las mujeres, esa exotización también implica la sexualización, ya que se las concibe como "fáciles" y "liberales". En el caso de los hombres, esa misma exotización los

[139] Se entiende por etnicidad la resultante de la adjudicación de ciertos rasgos socioculturales a los miembros de una determinada nacionalidad. Una identidad nacional pasa, entonces, a funcionar como una identidad étnica, como es el caso analizado (v. Grimson 1999 y Frigerio 2004).

hace más deseables entre las mujeres argentinas, pero esto no es vivido por ellos como una estigmatización (como sí lo hacen las mujeres) sino como una ventaja. Por esto, si bien la exotización puede funcionar como ventaja, especialmente para los migrantes recientes que la utilizan como modo de inserción laboral, a largo plazo resulta una limitación, condicionando la inserción social general de los migrantes brasileños en Buenos Aires (op. cit.: 117).

7.1.1. Estudiantes brasileños en los profesorados de portugués

Los trabajos de Haserbalg y Frigerio (1999) y Frigerio (2004) insisten en que la creciente integración económica producto del MERCOSUR ha hecho que el portugués se transformara en una herramienta importante en el bagaje de conocimientos de cualquier ejecutivo. Por eso se han multiplicado los institutos de enseñanza de esa lengua y la demanda de profesores de portugués, hecho que los migrantes brasileños han sabido aprovechar. Las heterogéneas demandas de quienes necesitan aprender portugués han permitido que individuos con distinto grado de conocimiento del idioma y nivel educativo se volcaran a la docencia *part- time* o profesionalmente: "dando clases particulares a individuos o haciendo traducciones (...) enseñando el idioma en empresas o como profesores en institutos" (Frigerio 2004: 114).

Nuestras entrevistadas (como ya dijimos, son todas mujeres) en los profesorados de portugués evidentemente obedecen a la representación negativa de que un hablante nativo no puede enseñar su lengua sin una formación docente, como ellas mismas explican, aunque para algunas es indispensable un título oficial y para otras, solo un título. De todos modos, estudiar el profesorado de portugués implicaba para ellas, según su clase social, bien una posibilidad de ascenso social, bien la conquista de una fuente laboral legitimada por la sociedad receptora, al tiempo que les permitía afianzar o incluso restablecer, a todas ellas, un lazo identitario con su país de origen.

No obstante, es preciso hacer una aclaración con respecto a la población de migrantes brasileños en los profesorados.

En la FUNCEB es clara la diferencia entre una clase social de mucho poder adquisitivo (esposas de empresarios o diplomáticos brasileños, profesionales o esposas de empresarios argentinos, entre los más significativos) que, en general, no tienen otra ocupación laboral y, por otra parte, otro grupo de estudiantes que realiza el curso con esfuerzo económico y que tiene otros trabajos al mismo tiempo. Estas diferencias socioeconómicas se manifiestan en las interacciones en clase, en la conformación de grupos de estudio, en la interrelación con los estudiantes argentinos (se relacionan "entre

pares", es decir, las clases sociales no se "cruzan" aún cuando comparten un mismo espacio físico), en la disposición proxémica en el aula y en la relación con los docentes.

También coincide con esta diferenciación socioeconómica la etaria: el primer grupo, el de mayor nivel adquisitivo, está compuesto por mujeres de más de 45 años aproximadamente y el segundo, de mujeres y varones -muy pocos- de menos de esa edad[140].

En el LV, siempre ateniéndonos al primer año y al grupo de migrantes brasileños, sólo hay estudiantes mujeres de entre veinte y treinta años -hay algunas excepciones-, todas ellas casadas con argentinos, y de un nivel socioeconómico medio. Hay que pensar que, aunque el curso del LV es gratuito, su intensa carga horaria requiere que los estudiantes no trabajen o tengan disponibilidad de horarios. Por otro lado, todas estas estudiantes han elegido el turno tarde y no el vespertino, que es el que típicamente escogen quienes tienen un empleo de tiempo completo.

Allí el grupo de migrantes es homogéneo en cuanto al nivel adquisitivo o, por lo menos, esto no constituye un factor determinante en las relaciones entre ellos o con los argentinos. Algunas estudiantes optan por el régimen de alumnos libres en la asignatura Lengua I, que les permite rendir los exámenes (oral y escrito) al finalizar la cursada y no asistir a clase (aunque lo hacen para familiarizarse con el profesor y para ganar su consideración). Sin embargo, en las materias que no se dictan en portugués, la relación intergrupal es más complicada[141].

Entre los motivos para migrar a la Argentina encontramos los siguientes en las entrevistas:

> E: Cuál fue la causa de tu migración/ por qué viniste acá a la Argentina?
> I: Porque mi marido es argentino/ yo me casé con un argentino/
> E: ¿De qué trabaja tu marido?
> I: Él es diplomático de acá/
> (Glaucia, FUNCEB).

> E: Y por qué migraste?
> I: Porque yo conocí a un argentino/ vine por amor/ ((risas))
> (Gilmara, FUNCEB).

> E: m: y por qué viniste para Argentina?
> I: porque me casé/
> E: con un argentino
> I: con un argentino
> (Ana, LV).

> E: (...) por qué migraste? tu marido es argentino me decías antes?

[140] El corte etario puede parecer un tanto artificial, pero creo que muestra, *grosso modo*, los agrupamientos de los propios sujetos en esa institución.

[141] Debido al supuesto escaso manejo del castellano escrito –a veces también oral– algunos estudiantes argentinos prefieren no formar grupos de trabajo y de estudio con sus pares brasileños.

I: mi marido es argentino
E: por qué migraste para acá para Buenos Aires?
I: conocí mi marido allá tuvimos relacionándonos muy su- superficialmente durante: 8 años y hasta que: momento de un (...) decidimos ver si podíamos convivir.
E: ajá.
I: y así vine para acá ver si podíamos convivir y hace 10 años que estamos tentando ver si podemos convivir ((risas)).
E: y: ¿que vieron? ((risas)).
I: ((risas))
(Santinha, FUNCEB).

E: Ana María por qué migraste/ por qué viniste para Argentina?
I: porque yo me vine porque: mi marido es e: porteño (...) y: yo no tenía ninguna volunta- de salir de mi- de Brasil no me imaginé que (...) quería voltar a su tierra/ (...) yo ya tenía dos hijos que hace que haría (...) no no iba a separarme por/ (...)
E: mirá vos y este y ahora te cuesta retomar el portugués vos no lo hablás en tu casa el portugués?
I: no no no no no nad- nadie le *quere* (...) mi marido tuvo un bro- por problemas políticos de Brasil el no aceta la língua:
(Ana María, LV).

Como se puede apreciar, todas las migrantes brasileñas entrevistadas reconocen como motivo de su migración el haber seguido a su esposo argentino, en algunos casos "por amor", en otros por no separarse, para convivir definitivamente o porque ya había hijos en común y no se quería separar a la familia. En el último testimonio, abandonar Brasil también significó abandonar la lengua, por lo que cursar el profesorado de portugués significa recuperarla o, al menos, encontrar un lugar legitimado donde poder hablarla[142].

El profesorado de portugués, como habíamos adelantado, se transforma en una estrategia laboral y también identitaria para las migrantes, como se puede ver en los siguientes fragmentos:

E: Por qué estudiás el profesorado de portugués?
I: Porque yo tenté trabajar en la Argentina/ en el principio no me interesaba mucho trabajar cuand- viviá acá los otros años: porque tenía los chicos chicos y me quedé siempre poco tiempo acá:/ (...) entonces/ yo llegué a conclusión que no había posibilidad de trabajo para mí// llegué y pensé/ mirá/ *yo a la única cosa/ con el Mercosur la cosa de portugués creció mucho en la Argentina* y una oport- una cosa que puedo hacer/ a pesar de no ser profesora de portugués/ pero: *tengo conocimiento para dar clases/ porque al final voy a dar clase a personas que no saben el idioma/* que están empezando/ *y por eso empecé el CEBI/ para tener un título de profesorado para poder dar clase de portugués/* actividad que yo podría hacer muy bien/
(Glaucia, FUNCEB).

Frente a los múltiples obstáculos que Glaucia encontró en la sociedad receptora para poder trabajar, la lengua se presentó como la oportunidad para poder salir de su casa y de la familia, y de revalorizarse, ya que enseñar portugués era una "actividad que yo

[142] Como ya dijimos, los esposos argentinos no siempre tienen una actitud positiva frente al portugués. En el caso de Ana María, cuyo esposo tuvo "problemas políticos" en Brasil, el portugués está prohibido en el seno del hogar.

podría hacer muy bien". El MERCOSUR y la consecuencia del crecimiento de la demanda de profesores de portugués son reconocidos como las causas de esa oportunidad. No obstante, como vimos en el apartado correspondiente a las instituciones educativas que analizamos, saber la lengua no es suficiente para ser profesor, es preciso un título que legitime esa práctica para no caer en el estereotipo del brasileño que quiere "*batalhar a vida*".

> E: Estás trabajando?
> I: No/ todavía no/ todavía no porque allá yo era profesora:
> E: De qué?
> I: De todo un poquito/ maestra/ yo di clases de historia de geografía/ matemática/
> E: ¿En el nivel primario o secundario?
> I: Secundario/ *y acá tengo posibilidad de dar clase de portugués pero yo no quiero porque no tengo seguridad en la língua portuguesa/* es muy difícil/ entonces yo empecé a hacer ese curso/ *sempre* hay personas: "por qué no da clases?"/ "por qué no da clases? "/ y yo digo que no/ porque no/ *porque no quiero ganar dinero fácil/ quiero ganar dinero porque yo sé/*
> (Gilmara, FUNCEB).

El estereotipo del buscavidas se manifiesta en el discurso de Gilmara a partir del sintagma "ganar dinero fácil". Conquistar el mercado laboral a partir de la enseñanza del portugués no es posible sino a partir de la legitimación que confiere el estudio, lo que no extraña en una persona que ya era docente en el sistema educativo formal en su país de origen. Dar clases sin título sería, para Gilmara, una especie de retroceso social y personal, aunque sus conocidos la insten a hacerlo.

> E: e: estás trabajando ahora acá?
> I: sí sí *doy clase de poRtugues e- un instituto* (...)
> E: de Bahía/ sos bahiana/ bueno/ y estás cursando el primer año acá en el Lenguas Vivas también y por qué cursas el profesorado de portugués?
> I: Porque quería tener un título y también tener contato con argentinos y percibir las diferencias que hay entre/ el español y el portugués/
> (Ana, LV).

En el discurso de Ana el título no es indispensable pero sí importante para ejercer la docencia, no obstante, la influencia institucional se hace visible en el deseo de "percibir las diferencias que hay entre el español y el portugués". La profesionalización del saber sobre la lengua está cruzada por el discurso institucional que insiste en las diferencias antes que en las semejanzas entre las lenguas. Se trata nuevamente de esa representación negativa sobre el mestizaje lingüístico que analizamos en la interacción en clase. Tal vez la respuesta esté condicionada por la imagen de la entrevistadora, pero en todo caso responde a lo que se entiende en el sentido común institucional, que resulta pertinente para analizar las representaciones del portugués. Volviendo a Ana como migrante, vemos que el profesorado también funciona como lugar de socialización, que le permite "tener contacto

con argentinos".

E: ajá e: estás trabajando ahora Santinha acá en Buenos Aires?.
I: e: trabajo pero: en casa/ co- como ama de casa y vendedora trabajo con purificadores de agua y também también vendo perfumes/
E: m:
I: porque mi marido es perfumista y yo desde mi casa hago el trabajo indireto vendo perfumes/ cremas/
E: vendés por teléfono o vas por casa? como hacés?
I: e: tengo conocidas una conocida lleva a otra-otra y se arma un círculo de gente que me llaman por teléfono (...)
E: ((risas)) este: bueno estás haciendo el profesorado de portugués en el *CEBI/* y por qué cursas el profesorado de portugués?
I: bueno estaba buscando algo que me satisfacera como persona.
E: ajá.
I: e porque durante 10 años e: sin darme cuenta me dediqué a la casa/ al marido y eventualmente algún trabajo e:: sin sin horario fijo no? *pero como persona realmente no me sentía e:: realizada entonces en la búsqueda e quise quise hacer el curso de portugués para futuramente dar clases o algo así y y como perspectiva de trabajo.*
(Santinha, FUNCEB).

Santinha ve en el profesorado una forma de romper su aislamiento. En su discurso "dar clases" y "trabajar" no son equivalentes. Evidentemente aquí "trabajar" también tiene otro significado más preciso: se trata de trabajar fuera de su hogar, de conquistar ese exterior que le es vedado. En los trabajos sobre inmigración brasileña que reseñamos se menciona el aislamiento que las mujeres especialmente sufren en la sociedad receptora. Enseñar la lengua y trabajar son formas de realizarse "como persona", de romper el aislamiento no natural del migrante.

I: *y ese trabajo me ayudó muchísimo* (...) *estar con gente* (...)
E: y ¿por qué cursas el profesorado de portugués?
I: e: profesorado yo fui más que nada para poder e: *renovar aprender portugués po que como hablaba somente castellano m-costo muchísimo también aprendió castellano y: me olvide completamente de hablar mi idioma/*
E: ajá/
I: y no no sé porqué causa me e esta *sendo* un poco difícil re- retomalo ¿no? (...)
I: Ara el problema está en arrancar el portugués otra vez/
E: arrancar otra vez el portugués y/
I: sí/
E: y el profesorado te está dando las herramientas para retomar tu lengua para recuperarla digamos de alguna manera
I: *para mí sí me es es un poco difícil porque (...) abarca otras cosas ma más que la língua en si porque:* yo estoy *concorriendo* con personas que ya hicieron dos o tres e:/ digamos faculta-
E: ¿carreras?
I: *carreras e. yo todavía estoy por empezar no?*
E: claro/
I: e m: pero no me asusta/
E: ta bueno/
I: *me asusta más digamo- no poder hablar mi idioma/*
(Ana María, LV).

Ana María sufrió el mismo aislamiento que Santinha, que el trabajo le ayudó a

romper. El trabajo aquí es una forma de "socializarse", de entrar en contacto con otra gente. El profesorado tiene para ella otro valor: es la manera de recuperar su lengua, que fue perdiendo por hablar solo castellano, por no tener con quién comunicarse en portugués. El escollo que encontró en el profesorado esta migrante, de casi diez años de residencia en el país, es de otro tipo: ella se enfrenta con la "pérdida" de su idioma, lo que la asusta. También su nivel educativo le resulta conflictivo en relación con sus otros compañeros brasileños que tienen una carrera universitaria terminada en Brasil. Ana María concluyó sus estudios secundarios en Argentina en una institución para adultos. Ella siente que tiene que "arrancar" el portugués de nuevo, como si nunca lo hubiera estudiado.

El aislamiento de que hablan las entrevistadas se corresponde con las características generales de la migración brasileña que esbozábamos más arriba respecto de la no significatividad de las redes sociales de compatriotas como contención en la sociedad receptora. Todas ellas vinieron siguiendo a un esposo argentino, no por una voluntad propia de migrar, por lo que las exiguas redes sociales existentes tampoco fueron activadas por ellas. De hecho, al preguntárseles por los demás compañeros brasileños en el profesorado y por los "lugares típicos" de reunión de brasileños en Buenos Aires, las respuestas positivas son exiguas. Respecto de las relaciones con los argentinos, si bien en general respondieron no tener mayores problemas, en sus discursos se puede leer la presencia de prejuicios, estigmatizaciones raciales y exotizaciones que no resultan en interacciones amistosas o corteses. En cuanto a su vida cotidiana en Buenos Aires, todas refieren "adaptaciones" que debieron realizar en el vestido, la alimentación y la forma de interrelacionarse con los porteños. En ese sentido, surgen diferencias en las imágenes de los argentinos y de los brasileños que se interpretan como producto de distintas idiosincrasias y actitudes ante la vida.

Por ejemplo, según Ana, los argentinos son "cerrados", poco solidarios y demasiado formales en el trato. Sus compañeros no se "arriesgan" en clase para defenderse entre sí, no toman partido frente al profesor (con el que suelen tener disputas lingüísticas las alumnas brasileñas). Los brasileños, por el contrario, son más abiertos, más expresivos y más espontáneos. Esa forma de ser de los brasileños es lo que Ana extraña en Buenos Aires.

> I: *las personas son muy tristes hay mucha gente deprimida* e: yo siento mucho esto en la piel porque me lleva a estar muchos momentos triste *também* (...) *bueno el lado positivo de esto es que las/ el argentino con con esta mentalidad reivindica muchas cosas/* buscan a: mejorar en l-amplio sentido de la palabra/ no? mientras quel *brasilero somos más cómodos* a pesar de estar sufriendo con hambre con todo bailamos cantamos y esto no lleva a una mejoría de la calidad de vida/ (...) *con las músicas que ponen acá no me gusta bailar/* (...)

Tratando de indagar el papel de la/s lengua/s en las imágenes de los argentinos que

tienen las entrevistadas brasileñas, se les pidió que relataran alguna anécdota "graciosa" de la interacción con argentinos, orientando la pregunta hacia el "malentendido" semántico o pragmático.

> E: ¿Conocés alguna anécdota/ graciosa o no/ de algún malentendido entre brasileños y argentinos?
> I: Sí/ una cosa que siempre ocurre es que cuando un argentino va a Brasil dice "qué comida exquisita?"/ *vos sabés que "comida esquisita" es/ es/ para nosotros es malo y para el argentino es rica*/ ((risas)) yo vine a conocer suegra en mil novecentos setenta y cinco/ me comentaba "ay/ porque fui a Londres y había un montón de zurdos"/ y yo no dije nada pero pensaba por mí/ qué metida?/ cómo va a saber ella que en Londres hay un montón de surdos?/ e imaginaba/ "surdo" en portugués es "que no se escucha"/ surdo/ entonces yo interiormente la criticaba porque no entendía que ella decía una cosa y yo entendía otra ((risas))/ a mí me pareció una estupidez/ que era una metida/ que de sólo mirar a los ingleses sabía que no escuchaban ((risas))/
> (Glaucia, FUNCEB).

Más allá de las implicaciones ideológico-discriminatorias de la anécdota, está se apoya en dos pares de los llamados "falsos cognados" o "falsos amigos": *esquisito*/exquisito y *surdo*/zurdo, que no son tan fácilmente distinguibles en la pronunciación en el contexto del contacto portugués/castellano rioplatense. La anécdota que cuenta Ana a continuación repite el falso cognado:

> E: e: conocés alguna anécdota graciosa? o no/ digamos/ como el- la pregunta que le hice a la compañera recién/ no si en la que haya habido este: un intercambio donde no hubo comprensión o/ donde: digamos/ algún problema relacionado con el uso de la lengua entre:
> I: [no palabras nada más]
> E: [argentinos y brasileños?]
> I: con profesores?
> E: sí/
> I: o con compañeros?
> E: e: alguna anécdota que conozcas ya sea con profesores o con compañeros.
> I: *no con compañeros la pala- la pala- la palabra esquisita/*
> E: ahá/
> I: que me pasó cuando hice una cena (...) para amigos y que yo me tenía hacía cuando yo llegué acá y después bueno fui entender el sentido.
> E: claro/
> (Ana, LV).

Distinto es el caso de la anécdota que relata Santinha, que contiene una evaluación de la forma de hablar, de un aspecto de la discursividad de argentinos y brasileños:

> E: más feliz está bien/ decíme e: e: podés contarme? o conocés alguna anécdota? así graciosa o no en la que no haya habido entendimiento entre argentinos y brasileños en el CEBI o en la calle siempre desde el punto de vista de la lengua no alguna cosa que no se haya entendido bien: que haya dado lugar a:.
> I: *bueno antes me pasaba antes me pasaba a mi de pedir información de dónde quedaba algo/ yo iba al la dirección contraria/ no sé si me-explicaba mal o es que yo interpretaba mal/*
> (...) por e: ba esto pasa entre mi marido y yo por ejemplo *muchas veces le digo algo gracioso y el inter- interpreta seriamente* o el me dice algo gracioso y yo lo llevo para otro lado tonces

e: *la forma de hablar de en doble sentido del argentino* lleva con que haya mala interpretación de la conversación entonces e: por ahí una cosa graciosa no es tan graciosa/
E: claro/
I: porque *el otro sempre está esperando un doble sentido* (...) no? *y el brasilero sempre decir/ sempre la palabra/ las cosas son la palabra e: justas//*
E: en su sentido literal decís vos?
I: sí/
(Santinha, FUNCEB).

Santinha marca la diferencia entre el argentino, que siempre espera o habla con "doble sentido", es decir, queriendo decir otra cosa, y el brasileño, que usa las "palabras justas", en sentido literal. El ejemplo de interacción que ella presenta, a diferencia de la primera escena que muestra –la de la interacción en la calle pidiendo por una dirección a la que nunca llega, no se sabe si por su incapacidad para preguntar y/o entender o por la mala disposición de la gente a la que le pregunta–, es con su esposo, lo que permite pensar que en realidad se trata de desavenencias maritales más que de un problema de distinta discursividad. A pesar de eso, Santinha arma su propia teoría sobre que el argentino se comunica con "doble sentido", lo que evoca una doble intención o, al menos, una falta de franqueza que sí es atribuida al brasileño en general.

E: claro/ conocés alguna anécdota? graciosa o no/ que haya ocurrido en en ahí en el Lenguas a raíz de del de la diferencia de idioma entre alumnos o entre alumnos y profesores/ digamos/ entre alumnos brasileños y otros alumnos argentinos/ digamos/ algo que no se hayan entendido/ algún problema que haya habido a raíz de la lengua algo que haya pasado/
I: no/ no acá en el Lenguas no e más en/ no no pero en Brasil e con mi suegra si a:
E: qué pasó?
I: *ella me vino –ta de visita y veo como un pañuelo y mostró (...) diciendo que (...) preguntando si pañuelo era mío "es su- su- suyo suyo?"*
E: *suyo/*
I: *"su- suyo" e yo decía e: no no –sta sujo e limpio/*
E: claro/ ((risas))
(Ana María, LV).

Ana María agrega un falso amigo más a la lista: suyo/*sujo* (sucio). Todas las entrevistas parecen decir con sus "anécdotas graciosas" que hay que cuidarse de los falsos amigos y de los dobles sentidos: como a Caperucita en el bosque, el lobo, ese falso amigo que habla castellano, las acecha amenazando la seguridad que confiere la clausura del sentido. La idea que prevalece, no solo sobre las lenguas sino también sobre las culturas y los sujetos, es que hay que mantener separadas las unidades que, de otro modo, se corromperían. Si la lengua se corrompe, también se corrompen los hablantes y se pierden las identidades.

7.2. Representaciones sociolingüísticas de los estudiantes brasileños

En este apartado analizaremos los fragmentos de las entrevistas en los que las estudiantes brasileñas de los profesorados hacen referencia a las variedades del portugués presentes en clase; a la que se elige como objeto de estudio y que, en consecuencia, se transforma en el modelo ejemplar para la corrección normativa (aquí vuelve a aparecer el conflicto con los profesores, argentinos y brasileños); al lugar simbólico que tiene la lengua materna y lo que significa para ellas el objetivarla como tema de estudio y a la relación que tienen con el castellano; aspectos de los que se desprenden sus representaciones sociolingüísticas. Evidentemente, estas representaciones están atravesadas por la institución, o como diría Bourdieu, es la lógica de las instituciones, en tanto forman parte del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Buenos Aires, la que es encarnada por las estudiantes y genera su *habitus*, lo que no deja de producir, en el contexto migratorio, ciertos conflictos respecto de sus imaginarios anteriores. Es por eso que se hace necesario, para poder interpretar de manera comprensiva los discursos de las entrevistadas, hacer un breve rodeo que incorpore al análisis datos históricos –investigados e interpretados por especialistas– sobre la situación sociolingüística del portugués en Brasil. Solo así podremos comprender en su dimensión histórica las representaciones del portugués de estos sujetos particulares.

7.2.1. Breve historia sociolingüística del portugués en Brasil

Según Bernard Poll (2001), se distinguen en la historia colonial del Brasil tres períodos. El primero, que comienza en 1532 y termina en 1654 con el abandono de los holandeses del territorio, está marcado en el plano lingüístico por el uso generalizado de la *língua geral,* lengua franca que tenía como base al tupí y que fue codificada por los jesuitas con fines de evangelización. El segundo período, que termina en 1808 con el arribo de la familia real portuguesa al Brasil, se caracteriza por la formación de una koiné colonial a partir de las variedades de los colonos y de las variedades del centro-sur de la metrópoli como punto de convergencia. Allí aparecen los primeros testimonios de las especificidades del portugués brasileño. Hasta fines del siglo XVII la *língua geral* se mantenía firme en el uso, pero había empezado a perder vitalidad a partir de la reforma del Marqués de Pombal (1757-8) que hizo del portugués la única lengua de enseñanza y prohibió las demás lenguas habladas en el territorio. El tercer período, en el que Río de Janeiro se convierte en la capital de todo el imperio, muestra la urbanización de la colonia, la formación de una élite intelectual, a lo largo de las ciudades del litoral, y la fundación del primer establecimiento de

enseñanza superior y de la prensa (1808).

A partir de la independencia (1822) se comienza a plantear la cuestión de la emancipación lingüística. El debate se desata oficialmente con la exigencia de un diputado que pedía que los diplomas de los médicos estuvieran redactados en "lengua brasileña", en 1826 (Poll 2001: 4). Pero el término corriente en la época para nombrar al portugués brasileño era "lengua nacional" (v. para un estudio más amplio de los nombres de la lengua en relación con posturas nacionalistas diversas, en debates parlamentarios y en instrumentos lingüísticos, v. Dias 1996). Pero el debate no se tornará importante hasta 1876, cuando el novelista José de Alencar fuera acusado por la crítica literaria portuguesa de dejarse llevar por el color local y la cultura indígena en su obra *Iracema* (1865). El deseo de autenticidad y renovación, propiamente románticos, fueron los argumentos esgrimidos en su defensa por el escritor. Pero hacia fines del siglo XIX las tendencias no se inclinaban ya hacia la independencia lingüística de Portugal sino a la autoafirmación a través de la valorización del portugués clásico: "visto como más cercano a la lengua de un Camões y, por lo tanto, más puro, la variedad brasileña es tenida por superior al portugués europeo" (ibídem).

Poll apunta que un verdadero cuestionamiento del estándar exógeno, es decir, del portugués europeo como modelo de corrección, aparece recién en los años 20 y 30, de la mano del modernismo literario que se apartó de modelos y tendencias literarias clasicistas y de su lengua, produciendo una notable flexibilización de la norma que se abría a la lengua familiar (ibídem).

Los centros normativos del portugués europeo, irradiadores del "*português padrão*", son fácilmente ubicables en el mapa pues la norma está anclada en las variedades de Lisboa y Coímbra. Poll señala que no es sencillo afirmar lo mismo en relación con el portugués brasileño pues estudios realizados muestran la gran variación sostenida que existe en el uso de la lengua en Brasil: "si la existencia de una norma estándar brasileña es hoy en principio aceptada, la fisonomía y la forma [la portée] de esa norma son poco claras" (op. cit.: 6, mi traducción en todas las citas). Esto se explica en parte porque los estudios que trabajan sobre la especificidad del portugués brasileño (PB) han focalizado o los subestándares o el llamado "brasileño", formando un bloque y opuesto, en tanto que tal, al portugués estándar europeo (PE). El autor llega a la conclusión de que PB y PE se distinguen como variedades estándar entre sí a partir de criterios lingüísticos, por lo que el portugués es conceptualizado como lengua pluricéntrica en cuanto a la norma. Un dato interesante que apunta en este sentido es que, por las razones históricas revisadas, no hay una institución normativa común que pueda cumplir el papel que la RAE tiene en los países hispanoamericanos: "En la lusofonía, la actividades normativas comunes son episódicas y son el objetivo, desde su creación en 1996, de la «Comunidad de Países da Língua

Portuguesa» (CPLP)". No obstante, no se puede hablar de un pluricentrismo simétrico del portugués, sino más bien de uno "bi-asimétrico", ya que "las actitudes típicas de los locutores de variedades dominantes son notorias en las dos comunidades: la norma brasileña es particularmente cuestionada por los locutores portugueses y viceversa." (op. cit.: 13).

El trabajo de Poll que acabamos de revisar, si bien señala los problemas que la norma puede ocasionar en cuanto a inseguridad lingüística en los hablantes cuando esta no se adapta a sus usos efectivos, especialmente en la escuela donde este conflicto toma la forma altamente estigmatizante del fracaso escolar, no considera las variedades dialectales del PB y su relación con la *língua padrão*, que en momentos de la historia de Brasil ha sido el PE, como quiso la reforma pombalina.

La construcción imaginaria y material de la lengua nacional brasileña, como parte del proyecto nacional de la élite a principios del siglo XIX, tiene una historia de oposición al PE y de exclusiones de las demás lenguas habladas en Brasil[143]. Eduardo Guimarães y Eni Puccinelli Orlandi (1996) historizan las ideas lingüísticas en el Brasil a partir del concepto de ciudadanía y nación. Los autores establecen que a partir del siglo XIX los estudios sobre el lenguaje pasan a ser una cuestión "brasileña", cuando se propone el problema del portugués de Brasil y no del portugués a secas. El problema no era hablar distinto de Portugal sino escribir distinto. La escritura, a través de la escuela, ha sido el lugar material donde los conflictos, ya sea con el PE o con las diferentes lenguas y variedades del PB se manifestaron. De hecho, la escritura y su norma son las que han hecho posible la formulación de una unidad normativa entre PE y PB, en la *Gramática do Português Contemporâneo* (1970) de Cunha y Cintra, por ejemplo.

Los autores afirman que la constitución de la lengua nacional brasileña, es decir, de la lengua estándar, de la lengua oficial, es un efecto construido por la historia contradictoria de la gramatización brasileña. Por ese motivo, la lengua nacional que identifica al brasileño "es una lengua que tiene particularidades estructurales, pero es la lengua que imaginariamente el brasileño no sabe porque ella es, también, la lengua que los portugueses saben (aunque la lengua que los portugueses hablan y escriben no sea exactamente la misma que se habla y escribe en Brasil)" (op. cit.: 13).

El Estado brasileño, a través de políticas lingüísticas fue constituyendo la lengua nacional brasileña a partir de la "absorción negociada de la diversidad", de la anulación de las diferencias, no obstante reconocidas, en el proceso de constitución de la identidad nacional. La historia de la normatización del portugués como lengua estándar es inseparable, desde esta perspectiva, de la historia de la nación brasileña y el saber

[143] Similar es el caso del español en la Argentina, como reseñamos en el anexo VIII.

metalingüístico está íntimamente relacionado con la formación de identidades lingüísticas.

Eduardo Guimarães (1996) realiza una sinopsis de los estudios del portugués en Brasil con el propósito de historiar la gramatización brasileña. Considera cuatro períodos (v. también Guimarães 2005b): el primero, desde el "descubrimiento" del Brasil por los portugueses en 1500 hasta la primera mitad del siglo XIX, se caracteriza por los debates entre brasileños y portugueses a propósito de las construcciones consideradas como inadecuadas por escritores y gramáticos portugueses. En esta etapa todavía no hay estudios del portugués de cuño brasileño. Su final coincide con la independencia del país y con la entrada de las ideas románticas, que permitieron otras filiaciones y perspectivas sobre la lengua. En cuanto a la enseñanza de la lengua en la escuela, en su trabajo de 2005 (b) el autor señala que "en 1827 hubo un gran número de discusiones sobre el hecho de que los profesores deberían enseñar a leer y a escribir utilizando la gramática de la lengua nacional. O sea, la cuestión de la lengua portuguesa en Brasil, que ya era lengua oficial del Estado, se presenta ahora como una forma de transformar la lengua del colonizador en lengua de la nación brasileña. Tenemos ahí constituida la sobreposición de la *lengua oficial y* de la *lengua nacional*." (p. 25, mi traducción).

El segundo período se abre con el *Vocabulario Brasileiro para servir de complemento aos diccionarios da língua portuguesa* de Brás de Costa Rubim, de 1857. Se comienzan a publicar diversas gramáticas y diccionarios con la determinación *brasileiro/a* en sus títulos, pero también aparece una actitud, que el autor llama "clasicista", que manifiesta una actitud normativa de purismo.

Esta etapa se cierra con las *Lições de Português* de Sousa da Silveira de 1923, que en su edición de 1946 incorpora un apéndice final "Denominação do idioma nacional do Brasil", producido por una comisión que concluía que la lengua hablada en Brasil era el portugués. El tercer período se inicia, según el autor, con la fundación de las facultades de Letras, que se convierten en centros de investigación sobre la lengua. En 1943 se produce un acuerdo ortográfico que estableció la actual ortografía del portugués brasileño, con diferencias respecto de la ortografía del PE. También de la década del 40 es el debate sobre qué nombre dar a la lengua hablada en Brasil. En 1958 fue elaborada, con el patrocinio del Ministerio de Educación, la Nomenclatura Gramatical Brasileña (NGB), adoptada por las gramáticas escolares producidas a partir de entonces. La NGB es considerada por el autor como una acción del Estado para unificar la enseñanza de la lengua portuguesa en Brasil, lo que llevó también a la unificación de una lengua específicamente brasileña. El último período se inicia en 1965. En esta etapa se produjeron numerosos estudios, desde diversas perspectivas teóricas, sobre la especificidad del PB en relación al PE.

Guimarães concluye que la gramatización brasileña se dio en un sentido inverso a la

ocurrida en Europa: si en el viejo continente los procesos de gramatización de las lenguas vernáculas fueron un modo de dominar y conocer al resto del mundo, en Brasil la gramatización surgió como un procedimiento de independencia de Portugal (op. cit.: 136). Esa gramatización se hizo a partir del segundo período reseñado, pero estuvo signada por dos actitudes opuestas: una militancia a favor de la especificidad del PB y otra a favor del clasicismo, del purismo. Esta gramatización comporta, entonces, un efecto contradictorio que incluyó el efecto imaginario de que en Brasil no se habla correctamente: "de un lado la "independencia", del otro la inferioridad como efecto ideológico de la relación del brasileño con la lengua que habla o escribe. (...) la gramatización brasileña del portugués es también un modo de constituir al portugués como lengua única nacional. Esta acción homogeneizadora es una acción del Estado a través de la enseñanza" (op. cit.: 137). Dice el autor que en la escuela brasileña, hasta no hace tanto tiempo, se enseñaba que en Brasil se habla una sola lengua (lo que recuerda la representación del monolingüismo en Argentina). La enseñanza ocultaba, desde el siglo XVIII, todas las demás lenguas habladas en Brasil, pero por orden del gobierno portugués[144]. El proceso de gramatización es descripto como contradictorio por Guimarães por la filiación entre esa política del Estado brasileño con la de Portugal: la gramatización brasileña se aproxima a la búsqueda de la unidad de la lengua escrita con Portugal, incluso en la actualidad: "Así, el movimiento contradictorio entre apartarse de Portugal y reproducir sus acciones de Estado se manifiesta aún hoy en el imaginario de la lengua única del Brasil que, como lengua única del Estado es presentada también como lengua única de un país (de una geografía)." (op. cit.: 138). Además, la norma culta de la lengua, enseñada en la escuela brasileña, se acerca más a la norma de la escritura del PE, como dice el autor: "hay que considerar que, si tomamos en cuenta la lengua escrita, vamos a encontrar una mayor proximidad entre el portugués de Brasil, así como el de otras regiones del mundo, con el portugués de Portugal, ya que la lengua escrita está más sujeta a la normativización de la lengua efectuada a través de las gramáticas normativas, diccionarios y otros instrumentos reguladores de la lengua. En la lengua oral el proceso de incorporación de características específicas se hace de modo más rápido." (2005b: 25).

Respecto de las variedades regionales del PB, Gozze Pagotto dice que es interesante observar que cuanto más distante del portugués normativo, especialmente si se consideran las flexiones pronominales y verbales, más estigmatizada es el habla en Brasil: "las alteraciones profundas en la productividad morfológica están muy asociadas al contacto interlingüístico, lo que nos lleva a considerar la enorme población esclavizada que es la

[144] Una carta regia de João V de 1727 mandaba a los jesuitas a enseñar portugués a los indios y después la reforma del Marqués de Pombal expulsó a los jesuitas, en 1757, y oficializó la enseñanza del portugués en Brasil.

base del pueblo brasileño. Así, el Brasil colonial había lanzado, con su estructura productiva de explotación, las bases para la dialectalización social en el Brasil." (2005: 33). Según los pocos estudios realizados en el área, el autor menciona que los mapas regionales apuntan a la confirmación de una hipótesis básica que distingue dos grandes regiones dialectales, el norte y el sur. Los resultados de los estudios sociolingüísticos, que generalmente enfocan el habla en los grandes centros urbanos, muestran una fuerte variabilidad del PB, con los rasgos sociales impresos en las formas lingüísticas. El efecto de las migraciones, tanto internacionales como internas en Brasil, todavía no fue estudiado, apunta Gozze Pagotto. Al mismo tiempo, dice, la universalización de la escuela, todavía no completada, ha puesto a más hablantes en contacto con las formas más eruditas de la lengua, lo que ha producido una gran tensión de cuño normativista. El autor ve como sintomático que se hayan multiplicado los programas de radio, televisión y las columnas de periódicos que tratan las cuestiones del portugués[145]:

> Vivimos un momento de inflexión normativa, ya que más y más personas de estratos más populares han alcanzado los cursos superiores, donde la demanda por las formas normativas es mayor. Por lo tanto, el peso de las diferencias es muy grande, lo que tensiona al hablante, de un lado, y a la lengua, del otro. Es cada vez más difícil mantener como norma aquella recomendada por los gramáticos; al mismo tiempo, formas de ese **dialecto normativo idealizado** son incorporadas por los hablantes en sus textos escritos, en especial, como demuestran las investigaciones sobre la lengua escrita a lo largo de la escolaridad. (Op. cit.: 33, traducción y negritas mías).

Es justamente ese "dialecto normativo idealizado", el que se enseña en la escuela como el "portugués correcto". Marcos Bagno es uno de los principales representantes de la corriente de lingüistas que vienen denunciando los efectos sociales estigmatizantes, multiplicadores de la desigualdad (de "mutilación cultural", dice el autor), de esta práctica normativa que considera como "medieval" (v. 2001, 2006 y 2008a), aunque quede fuera de discusión que la lengua *padrão* debe ser enseñada en la escuela. Pero, como dicen las directrices pedagógicas de las instancias superiores de la educación brasileña: "la imagen de una lengua única, más próxima a la modalidad escrita del lenguaje subyacente a las prescripciones normativas de la gramática escolar, de los manuales e incluso de los programas de difusión de los media sobre 'lo que se debe y lo que no se debe hablar y escribir', no se sustenta en el análisis empírico de los usos de la lengua" (Parámetros Curriculares Nacionales, *apud* Bagno 2001: 3). Bagno dice, junto con el documento recién citado, que es muy frecuente que se consideren las variedades lingüísticas de menor prestigio como inferiores o equívocas. En ese sentido, el autor señala que el problema del preconcepto diseminado en la sociedad en relación con las hablas dialectales debe ser

[145] En Blanco, Contursi y Ferro (1999a y 1999b), analizamos el mismo fenómeno, a través de sus figuras más representativas, en Argentina durante los siglos XIX y XX.

enfrentado en la escuela como parte del objetivo educativo más amplio de la educación "para el respeto a la diferencia" (v. también 2006). Entonces, para poder enseñar "lengua portuguesa", sigue Bagno, la escuela necesita librarse de algunos "mitos", como el que dice que existe una única forma "correcta" de hablar, aquella que se parece a la escritura, o que la escritura es el "espejo del habla", por lo que la oralidad del alumno debería ajustarse a la escritura para evitar los "errores" (v. 2001). Bagno concluye con una idea que hacemos nuestra y que se presenta como especialmente esclarecedora de los trazos que vamos recorriendo en las representaciones del portugués que analizamos:

> Es una pena que no podamos contar con la ayuda de los medios de comunicación para disipar todos esos mitos y preconceptos, que impiden la formación, en el Brasil en particular, de una auto-estima lingüística, una vez que todo lo que los brasileños oyen y leen son los mismos clisés, repetidos hace siglos, de que el "brasileño no sabe portugués" y que la lengua que hablamos es "portugués estropeado". (Op. cit.: 6, mi traducción).

Respecto de la norma específicamente, y siguiendo a Paiva Raposo (1984), se han distinguido en el PB tres normas o subvariantes: una lengua literaria que, amén de ciertas alteraciones producidas por la lengua oral, tiende a preservar los aspectos gramaticales más relevantes de la norma culta del PE; la llamada norma "familiar", que corresponde a la variedad hablada por las personas de cultura y educación "por lo menos mediana" (según dice el autor, una extensión hablada de la norma literaria, tal vez por la inexistencia de una codificación rígida de la escritura literaria) y, finalmente, la norma o variante popular, únicamente de carácter oral y no influenciada por la literatura, que se corresponde con la "lengua viva" y que determinará, seguramente, la evolución del PB (v. op. cit.: 587-8).

Desde la perspectiva de la norma, las variaciones dialectales del PB son más importantes en cuanto a la segregación social que a la geográfica (es decir, la división horizontal –sincrónica y social– pesa más que la vertical –diacrónica y geográfica–). Como dice Teysser (1982: 79): "las divisiones "dialectales" en el Brasil son menos geográficas que socioculturales. Las diferencias en la manera de hablar son mayores, en un determinado lugar, entre un hombre culto y el vecino analfabeto que entre dos brasileños del mismo nivel cultural originarios de dos regiones distantes una de otra." (cit. en Mattos e Silva 1988: 23).

En definitiva, como dice Marcos Bagno, al contrario de otras sociedades democráticas en las que los usos lingüísticos reales de las camadas letradas urbanas sirven de base para fijar el modelo a ser descripto por gramáticas y diccionarios y enseñado en las escuelas, en Brasil:

> (...) vivimos una esquizofrenia lingüística: hablamos el portugués brasileño, resultante de 500 años de contacto lingüístico con idiomas africanos e indígenas, la tercera lengua más hablada en el hemisferio occidental, pero utilizamos, como normas de regulación de esa lengua, un conjunto de prescripciones absurdas, arcaicas, ya obsoletas a mediados del siglo

XIX, que contradicen frontalmente nuestro saber lingüístico intuitivo. (2008b: 2, mi traducción).

7.2.2.Variedades y norma lingüística

El discurso de las estudiantes brasileñas de los profesorados de portugués está atravesado por la historia del PB: por su relación de distanciamiento y de dependencia a la vez de la norma de la escritura del PE. Este funcionamiento de la memoria discursiva, sumado al hecho de estudiar la lengua materna como lengua extranjera en un contexto exolingüe, genera nuevos sentidos respecto del portugués, de sus variedades y de la norma lingüística. La influencia de las instituciones educativas, que tienen como fin formar a formadores en lengua extranjera, también deja su impronta, pues deben construir una lengua imaginaria (v. Puccinelli Orlandi 2001), homogénea y unificada, capaz de convertirse en objeto de estudio y de enseñanza a posteriori. Pero esa lengua imaginaria, como dice Puccinelli Orlandi, se opone a la lengua real, a la lengua fluida que es hablada por ellas. La lengua imaginaria, por estar asociada a la norma culta de la escritura, produce efectos imaginarios, ideológicos, respecto de la lengua fluida y de sus hablantes. De eso nos ocuparemos en este apartado y en los dos siguientes, que hemos separado en virtud de cierta claridad expositiva.

Veamos los testimonios de las entrevistadas respecto de la norma y de las variedades dialectales del portugués.

E: Y qué norma te están enseñando acá/ la carioca/ la paulista/ la de Portugal?
I: Não creo que/ não sé si es carioca/ es más tipo Saõ Paulo/ no hay una norma muy determinada/
E: Cómo es eso?
I: *Es más o que se usa en todo Brasil que es o você/ que normalmente se usa más/ si-fala-un-poquito-de-esse-es porque el profesor es-carioca/ si-otro-não-fala es porque no es carioca/*
E: Las diferencias son sólo de pronunciación?
I: *No/ hay diferencias en el uso de pronombres también/* en el Sur de Brasil se usa el "tú"/ pero lo conjuga- lo conjuga errado/ en Rio a veces se usa el "tú" tampoco de manera incorrecta/ entonces *creo que la diferencia se ve más en la tonada/* como ustedes acá entre un porteño y un tucumano/ un porteño y un salteño/ entre un correntino/ un cordobés/ las mismas/ *que la estructura de la língua no influye en nada/ sino la tonada/*
(Glaucia, FUNCEB).

La entrevistada no confiere demasiada importancia a las variaciones regionales del PB. En clase, adjudica las variaciones de pronunciación al lugar de origen del profesor. Subraya que se enseña "lo que se usa en todo el Brasil", es decir, la norma culta de la escritura que le confiere unidad a la lengua. No obstante, cuando se le pregunta por las

diferencias dialectales menciona, además de la pronunciación, el uso de pronombres y las conjugaciones verbales. Sin embargo, a continuación repite que esas diferencias no afectan a la "estructura de la lengua", por tanto a su unidad, y hace una analogía con las diferentes "tonadas" que hay en Argentina. Respecto de la posibilidad de estudiar el PE dice lo siguiente:

> E: Qué opinarías de estudiar o seguir la norma de Portugal y no la de Brasil?
> I: A mí no me parece/ *para mí es ridículo porque no tengo nada que ver con Portugal/ además en Brasil hablamos de ciento cinc- ciento sesenta millones/ en Portugal por dez millones/ hay una diferencia de números/*
> E: Vos sabés que en el Lenguas Vivas los alumnos pueden optar y por lo general eligen la [norma carioca/]
> I: [Sí/ yo sé/ *no sé si la norma brasilera es carioca/*] [146]
> E: La que eligen los alumnos/
> I: O esse "puesh"/ "maish"/ no sé/ *yo pienso que nuestro caso el futuro/ acá en la Argentina/ tiene que optar por la norma brasilera/* los argentinos se van a Brasil no se van casi a Portugal/ además en Brasil hablamos de ciento cincuenta/ ciento sesenta millones/ también en Angola/ Mozambique se parecen más a nosotros que a Portugal/ caboverdianos se parecen mucho mucho a los brasileiros/
> (Glaucia, FUNCEB).

Es más que sugerente el hecho de que la posible elección del PE le resulte "ridícula" y la indignación con la que ella y otra compañera brasileña presente reaccionan ante la idea de que en el LV se sigue más la norma carioca. Claro, en la FUNCEB se sigue la norma paulista para la pronunciación, ese es el portugués del MERCOSUR, el portugués "de exportación" y el motivo por el que Glaucia hace el profesorado. La variedad "carioca" se opone en su discurso al "portugués brasilero" tanto como el PE. Para ella, como brasileña, estudiar el PE es ridículo y para los argentinos, elegirlo como variedad del portugués, también, por motivos numéricos y de proximidad geográfica.

> E: Y con respecto a la norma/ qué tipo de brasileño te están enseñando/ el carioca/ o paulista/ o se sigue la norma portuguesa?
> I: ((silencio))
> E: Sentís diferencias entre lo que te están enseñando y como vos hablás?
> I: No/ no/ *esas diferencias yo siento cuando hablan los argentinos/ muchos hablan: carioca/* a mí no me gusta por esa cosa que ya tengo en Brasil/ entre Minas y Río de Janeiro *ja têm* esa pelea y no me gusta cómo suena ese "esse"/ *la manera como pronuncia no es en todo Brasil/*
> (Gilmara, FUNCEB).

El discurso de Gilmara, por su parte, pone en escena, en primer lugar, su silencio frente a una pregunta por la norma lingüística, lo que resulta elocuente. Se puede interpretar bien como desconocimiento del concepto teórico, bien como inseguridad frente a la norma (el mutismo es una de sus manifestaciones más habituales) o como la respuesta a una pregunta impertinente por parte de la entrevistadora. La doble negativa que recibe la

[146] Otra estudiante brasileña presente pregunta, entre asombrada e indignada: "¿la carioca?"

repregunta orienta la respuesta hacia donde la entrevistada considera que es pertinente colocar la cuestión: es un problema de los estudiantes argentinos, no de los brasileños. Siendo ella *mineira*, no percibe diferencias con la variedad paulista sino con la carioca, igual que Glaucia y su compañera. Hay una disputa por la hegemonía en la pronunciación entre las dos variedades principales (numéricamente) del PB que aquí se hace efectiva en la voz de los estudiantes argentinos.

En la entrevista a Ana aparece claramente ese sentimiento de inseguridad lingüística frente a la norma culta que se actualiza en las clases de portugués, aun cuando ella tiene un título universitario obtenido en Brasil:

> E: a veces no coincide/
> I: no/
> E: digamos [lo?]
> I: [sí/]
> E: [que te enseñan] con lo que vos ya sabés?
> I: [(...) cuestionamientos] *se hablaba bien se hablaba mal porque hablabas así/ si es una: si en todo país se habla así en la norma culta o en la norma popular/*
> E: m:.
> I: e: *cuestionás muchas cosas yo me (...) digo ay? hablaba mal portugués/* porque veo muchas cosas y *me* pregunto (...) yo nunca hice así/ (...) *veo que mi familia y mis amigos nadie hacía así/ pero la gramática cuando empeza a estudiala y ver dónde vino la lengua cómo es la* (...)/
> (Ana, LV).

El aprendizaje formal de la gramática y la etimología enfrenta la norma culta con la "popular", la del uso efectivo de su familia y amigos, pero el resultado de esos "cuestionamientos" es definitivo: "hablaba mal portugués".

Respecto del cruce entre variedades dialectales y norma lingüística, nuevamente aparece la perplejidad cuando la unidad de la lengua se pone en cuestión. La variación es asunto de los "profesores", no del Brasil:

> E: m: e: vos crees que tenga que ver también esto con las cuestiones de diferencias dialectales? (se escucha una voz de fondo)/ claro/ con diferencias regionales o sea/ qué portugués así están enseñando acá?(...) no/ *hay professores que tienen San Pablo tiene professores que que es carioca tiene el portugués de Río y hay una mezcla hay profeesores que enseña un poquito de una cosa un poquito de otra cosa habla de las divers-/ diferencias que hay Portugal y Brasil/*
> E: y Brasil como un conjunto?
> I: *como un conjunto/*
> E: [porque dentro de Brasil también hay diferencias]
> I: [*sí sí sí/ claro claro/ pero hay nada más que diferencia en la pronuncia] (...) que en la estructura de frases o (...) la pronunciación nel canto.*
> (...)
> E: lo ligo un poco con eso e: y a vos vos qué qué qué sentís que te están enseñando la norma paulista o la carioca?
> I: *acá elegís en la materia Fonética/* (...) *si querés hablar carioca o si querés hablar paulista o si sos brasileña continuás con el tuyo/* pero tenés que saber cómo se habla: (...) *yo puedo continuar siendo bahiana/*

E: sí/
I: *pero tengo que saber que en Río hay determinadas letras que tiene sonido distinto que en San Pablo yo tengo que saber sí o sí/*
(Ana, LV).

Las diferencias "regionales" del PB se manifiestan únicamente en la pronunciación, en el "canto", no en la "estructura" de las frases. De hecho, la "elección" de la variedad se realiza en la materia Fonética. Los brasileños, dice Ana, pueden "continuar con el suyo" (con su variedad), ella puede "continuar siendo bahiana". El desdoblamiento de la identidad se produce frente a la norma culta, no a las variaciones dialectales que son, en su discurso, meras diferencias de pronunciación y que están permitidas y son estudiadas en la institución ("[las] tengo que saber sí o sí").

En cuanto al PE, otra vez el argumento a favor del PB es el MERCOSUR. Ella no podría optar por el PE porque piensa en el mercado de trabajo en Buenos Aires:

E: m: y qué opinas esto de estudiar de la posibilidad de poder seguir la norma portuguesa y no la brasileña? o sea/ poder optar/ bueno/ yo hablo el portugués de Portugal:
I: yo nunca lo pensé? *porque cuando uno uno viene a estudiar también para tener un título estás pensando en el mercado de trabajo/ y hoy mercado de trabajo es mucho más como el Mercosur/* (...) o que o o m m una convención Argentina Portugal –toce tenés que esta- en contacto mucho más con Brasil que con Portugal –tonce/ no/ nunca lo pensé estudia- portugués de Portugal/ leo libros LIBROS ((risas)) no no no nunca:/ tampoco sé hablar s:: *es muy distinto/*
(Ana, LV).

El PE es "muy distinto", según Ana, del PB, cabría preguntarse si esa distancia es la misma que marcaba antes entre la norma culta y la popular en el PB.

A Santinha se le preguntó directamente por la presión normativa en clase de lengua, por la práctica correctiva sobre la oralidad brasileña:

E: m: estás de acuerdo en llamar vicios a los errores que pueden cometer este: los brasileños hablando portugués?
I:/ yo pienso que a:: que e: sí *hablamos muy mal/ hablamos mal colocamos los pronombres muchas veces en lugares incorrectos/*
E: m:
I: y: *y esto acá lo aprendemos: bah? allá también se aprende la secundaria/ pero el cotidiano se habla distinto y esto es más fuerte y y los argentinos acá aprende hablar directamente bien/*
(Santinha, FUNCEB).

La escuela es identificada como el lugar donde se aprende la norma culta, pero el profesorado es la oportunidad de aprenderla realmente, ya que en la vida cotidiana en Brasil se sigue la norma "popular". Los argentinos tendrían una ventaja relativa ya que "aprenden a hablar directamente bien". Es claro el efecto ideológico que la lengua imaginaria viene produciendo, y que el profesorado reproduce en el discurso de las migrantes brasileñas:

ellas cometen "vicios", "hablan mal".

Respecto de las variedades regionales, Santinha afirma que la corrección de los "errores" no se basa en las diferencias dialectales sino en las dificultades fonéticas, que atribuye a los argentinos:

> E: (...) hablábamos también del tema de la norma no?/ que existen variedades dialectales del portugués dentro de Brasil este: y vos me decías que aquí se enseña este: o sea que se respeta las formas de hablar de la gente que viene de distintos lugares del Brasil/
> I: si por lo menos a: *acá en la Fundación es/ los profesores nos apuntan los errores cuando hay un error fonético e: y no una diferencia de acento por ejemplo en Brasil/ como es un territorio tan grande en cada región habla distinto inclusive hay palabras que son proprias de cada región/*
> E: m:.
> I: *esto no se puede interferer porque/ inclusive cultura/ esto entonces si hay e: un error fonético normalmente parte de los argentinos no de los brasileros/*
> (Santinha, LV).

La variación dialectal es estudiada en las clases de la asignatura "Cultura" de la FUNCEB, donde se hace hincapié en las diferencias culturales entre las distintas regiones, lo que refuerza la idea de que esas variaciones existen, pero en la clase de lengua se establece que no deben "interferirse" mutuamente, que es preciso adoptar una variedad y ser consecuente en su uso. No obstante, el criterio de corrección es la norma de la escritura, en última instancia, que solo se pone entre paréntesis ante ciertos fenómenos de la pronunciación o de la entonación, en los que la "cultura" funciona como garante de la variación.

El PE activa sentimientos nacionalistas en Santinha:

> I: *yo como buen- nacionali- nacionalista no me gustaría aprender Portugal/ portugués de Portugal no sé/ nunca se me ocurrió/* (...) y Portugal cre- que: a pesar de que-el portugués de Brasil es el portugués nativo de Portugal pero: *ya es un portugués como* (...) *brasilero muchos dicen e: cuando va decir vos hablás brasilero no dic- portugués/* (...) porque hay muchas palabras *adotadas* en Brasil *creadas en Brasil* hay términos en Portugal que no se usan en Brasil y todo esto/ (...)
> E: decime y volviendo al tema de la lengua tenías este conocimientos gramaticales previos en portugués.
> I: no en portugués aprendí el portugués que se enseña obligatoriamente en la escuela de secundo: de secundaria/ se enseña muito (...) entra la facultad tuve que hacer un curso acelerado para pasar/ en el vestibular que allá se dic- que-e-a- un examen previo al ingreso/ que-es muy rigoroso entonce- ahí aprendí muchas cosas por ahí en la secundaria no se: e: no se dan/
> E: esa gramática que vos sabías te sirve ahora para:?
> I: *ayuda en el curso seguramente sí sí sí sí me enca-* me gusta lengua sempre tuve la mejor nota era de lengua/ de/ a pesar de que *sé poco porque é muy rica la/ el portugués é muy rico/*
> (Santinha, FUNCEB).

La distinción entre PE y PB está clara para Santinha, probablemente a causa de esos cursos de lengua en los que tuvo siempre "la mejor nota", pero remite solamente a las diferencias léxicas, "palabras creadas en Brasil" que en Portugal no se usan. Otro efecto

interesante, y que es apuntado por Marcos Bagno en sus trabajos[147], es la identificación entre lengua y gramática, que no deja de producir ese efecto de distancia en el imaginario ("sé poco"). Saber poca gramática es saber poco portugués y como la gramática es "muy rica", también lo es el portugués.

Ana María es quizás la que mayor inseguridad lingüística siente, en ambas lenguas. Recordemos que en su casa el portugués es censurado y que sigue el profesorado para recuperarlo, y con él, su identidad. Cuando se le pregunta si lo habla bien, responde negativamente:

> E: vos considerás que hablás correctamente el portugués?
> I: *no/*
> E: cuál cuál sería el- ese criterio de corrección al que pensás que no- que no llegás digamos/ qué es lo que te faltaría para hablar bien el portugués?
> I: co- e: *concluir e ciclo que no he terminado/*
> E: hacer este- terminar el profesorado? hacer un [estudio formal sobre la lengua]
> I: [e sobre la língua] y *também* sobre digamos le- el- en Brasil yo no hice totalmente no estudé tanto portugués/
> E: pero te comunicabas/ digamos/ hablabas portugués y vivías ahí/ digamos/
> I: pero *si la língua no es la língua culta la língua de todos no es/* digamos/ que estoy estudiando ahora/ahora ya sé porque e: no ten- que habla- ese o esa: no? *é distinto completamente/ más culto no*?
> (Ana María, LV).

La escolarización incompleta es la causa, según la entrevistada, de su desconocimiento del portugués culto. Ana María tiene claro que hablar y manejar la lengua culta no son la misma cosa. El portugués que ella habla es "totalmente distinto" que el que le enseñan y eso está tan naturalizado que no es cuestionado. Al contrario, el problema es de ella, que no ha terminado "el ciclo" del aprendizaje formal de la lengua.

Respecto de la norma, dice tajantemente que es tanto la carioca como la paulista. A ese respecto los efectos de la institución son positivos en el sentido de que generan conciencia de que existen diferentes variedades regionales del PB que tienen su propia norma.

> E: (...) y qué norma te están enseñando? porque viste que en Brasil hay distintas formas de hablar distintos dialectos no?
> I: sí/
> E: se habla el paulista el carioca bueno vos sos de Bahía de la región nordeste/de la región del sur qué- qué norma sentís que te están enseñando?
> I: no/ *a norma es carioca y paulista/*
> E: las dos?
> I: las dos/
> E: mh y también se hace referencia a la de Portugal?
> I: *y hay de Portugal que a- a- la lengua madre no*?
> E: mh

[147] V. especialmente 2008a y b.

I: que: e muy dificu- e *hay una dificutade muy grande porque realmente llega a si habla como hablan lo portuguese é muy difícil/ alguna cosita habla* (...) palabras soltas no? libres/
(Ana María, LV).

Ana María (de 49 años) reproduce el discurso sobre el PE que lo coloca como "lengua madre", o tal vez el discurso del LV, a partir de sus fuertes lazos con el Instituto Camões y de la presencia del Lector de Portugal, recupere la relación de filiación entre PE y PB. Lo interesante, más allá de este detalle que hace recordar que el español también es la "lengua madre" del castellano rioplatense, es que el efecto imaginario que ejerció históricamente el PE sobre los brasileños sigue incólume: "es muy difícil". De él solo sabe algunas palabras "sueltas".

Respecto de la elección de las variedades, Ana María enfatiza el criterio institucional (seguramente la situación de entrevista tiene que ver con este énfasis), que también es el seguido en la FUNCEB: se elige una, no se puede "mezclar":

I: m: si vos tenés que seguir um/ si elegís carioca *tene* que hace toda la prueba sobre lo carioca/ *no podés mezclar*/ como yo lo mezclo yo mezclo carioca y paulista con bahiano con (...) y no podemos tenemos que seguir una meta/ (...) el carioca tiene shea no shh/ "ll:ego:" toda esa (...) el paulista no e:/ ya es ya-bla distinto *e* uno *e* sheado otro e sibilant- /
E: claro/
I: y também nesse sobre ese tema -e nordeste -e nor- e norte de Brasil é praticamente desconocido porque *as* personas que tene- digamo- la forma de hablar como habla en Bahía *la fonética é completamente entre o cerrado e aberto cerrado aberto/ ten- difiguda/*
(Ana María, LV).

Nuevamente Ana María recita la lección aprendida (o no tan bien aprendida) sobre las diferencias dialectales. De ese sistema de diferencias ella resulta excluida otra vez: como es bahiana, y no habla ni carioca ni paulista, también tiene dificultades para no mezclar las variedades que son legitimadas por la práctica docente.

7.2.3. Lengua materna, lengua objeto de estudio

En principio supusimos que hacer un profesorado de la propia lengua como lengua extranjera en una situación exolingüe comportaría una situación de ventaja relativa para los hablantes nativos. Existe la representación de que los hablantes nativos son los que mejor conocen la lengua y que los aprendices de una lengua extranjera nunca la dominarán como los hablantes nativos, pero esa representación se opone a la situación de los brasileños que se ven confrontados con una norma culta, la de la escritura, que fue históricamente la del PE, les resulta ajena y desde la cual se juzga su habla como incorrecta.

En las entrevistas, este juego contradictorio entre ser hablante nativo y no conocer la lengua, que comprobamos en el apartado anterior, se pone nuevamente en cuestión cuando

se les pregunta a los estudiantes brasileños si es más sencillo para ellos realizar el profesorado que para los argentinos. Analizaremos las respuestas de las entrevistadas a continuación.

> E: considerás que es más fácil, para vos o tus compatriotas, realizar estos cursos que para los estudiantes argentinos? por qué?
> I: *Tal vez sí/ tal vez porque tiene más conocimiento/ NÃO/ tal vez de gramática porque yo he visto gramática cuando estaba en el secundario/* añares en mi caso/ y nunca fui/ nunca me gustó realmente portugués/ me gustaban otras cosas/ me gustaba historia/ me gustaba política/ economía/ debería haber-hecho-economía-en mi vida fue un gran error/ o derecho: y/ tal vez fue el conocimiento/ no de gramática *tal vez-un-chico-argentino-sepa-mucho-más-gramática que yo:/ pero vos tenés más facilidad porque ~[es tu lengua materna] termos un montón de cositas que los otros no percí-/ termos/ vivencias/ es diferente/*
> (Glaucia, FUNCEB).

Glaucia duda de si es más fácil o no para los brasileños hacer el profesorado de portugués. En principio considera que la diferencia radica en los conocimientos de gramática, pero cae en la cuenta de que ella (y los demás brasileños como ella) estudió gramática en la escuela, pero que los "chicos argentinos" aprenden el portugués *padrão* desde sus primeros acercamientos a la lengua, y que eso les da cierta ventaja. Hay una tensión entre el hecho de ser hablante nativo y haber estudiado portugués en la escuela y la evidencia de que el acercamiento metalingüístico resulta más natural para los argentinos. Esa tensión se resuelve en su discurso escapando de la gramática, que es el punto conflictivo, y pasando a la valorización de la lengua materna y de las vivencias que un "no nativo" no ha tenido en portugués. Es lo que ocurre cuando la norma culta de la propia lengua es percibida como una lengua otra.

> E: es más fácil o más difícil para los brasileños hacer este profesorado que para los argentinos?
> I: creo que::/ que media media/ *porque los argentinos estudian más/* el sis- yo veo que el sistema de educación que hay acá es distinto de Brasil/ acá *los argentinos buscan más conocimiento/ son más interesados/* estamos acá haciendo el curso de portugués pero yo veo que *los argentinos saben mucho más que nosotros/ no en la pronúncia/ pero en el conocimiento de saber de gramática/*
> (Gilmara, FUNCEB).

Gilmara lo expresa más claramente, aunque negocia la imagen de los brasileños ("media media"). Lo argentinos parecen ante sus ojos más diestros en el estudio de la gramática. Ella lo adjudica al sistema educativo y también a una supuesta actitud más interesada de los argentinos por el saber ("los argentinos buscan más conocimiento"). Parecería haber una representación anterior respecto de que el sistema educativo argentino es "mejor" que el brasileño y que los argentinos son más dados al estudio. Pero esa ventaja relativa se limita al terreno de la gramática. En la pronunciación, los brasileños saben más.

E: e: considerás que es más fácil para los brasileños hacer el profesorado de portugués?
I: *no/*
E: que para los argentinos? por qué?
I: *ahora esto- percibendo que yo esto- estudiando mi lengua/*
E: si?
I: y *me encuentro co- muchas:/ preguntas/ hablaba tan mal o hablaba muy bien que que: ahora me encuentro co- cuestionamientos de la lengua que antes no hacía/ tenía la lengua por ser mía/ po- hablala pero no me cuestionaba si estaba bem hablado si/ era bien estruturado las oraciones/*
E: ajá/
I: *ahora como que pienso más por eso no sé si e- más fácil porque un argentino estudia y es otra cosa esta co- con:*
E: usando una lengua extranjera?
I: *una lengua extranjera y puede poner/ dedicación y aprender lo que le hablan y yo (...) que me habla el profesor yo que es es realmente el verdadero* (...) no sé/ entendés?
E: sí se te- es como que tenés ciertas fracturas entre lo que te están enseñando y lo que vos ya sabés?
I: sí sí/
(Ana, LV).

En el discurso de Ana se puede apreciar lo difícil que resulta para ella objetivar su propia lengua, volverla objeto de estudio. Para los argentinos no es más difícil que para los brasileños hacer el profesorado de portugués porque lo estudian como lengua ajena, lo que facilita su objetivación.

Otra cuestión ligada a la objetivación de la lengua es la autoridad del profesor. Como Ana tiene un profesor argentino, tampoco cree del todo que esa sea "su" lengua. Allí se cruza otro conflicto. Si el profesor fuera también un hablante nativo, el dado caería del lado de la inseguridad lingüística para la profesoranda, pero como no lo es,

I: *y con profesores/ muchos no aceptan que sepa más/ o no que sepas más/ yo no sé más/* pero que hables cosas (...) el profesor dice una palabra/
E: m:
I: *y yo la conozco também con otro sentido no acepta mucho que que lo diga es como que el profesor sabe TODO/*
E: m:
I: es meo MUY
E: te resulta un poco autoritario.
I: muy autoritario/
E: ajá/ y tiene que ver también con eso este de que decíamos antes de los compañeros cuando vos discutís con el profesor nadie te apo:ya por a:hí no?
I: sí/
(Ana, LV).

La autoridad del profesor es discutida desde el lugar del hablante nativo, o por lo menos quiere ser compartida con él, pero la impronta normativista que describíamos al hablar de la interacción en clase se impone, por lo que el profesor es percibido como "muy autoritario". También resiente el hecho de que los compañeros de curso no intercedan, ya que se siente legitimada por ser hablante nativa.

E: claro m: y: decime/ vos creés que es más fácil? este o no para los brasileños hacer este curso de de profesorado de portugués que para los argentinos? qué te parece?
I: [en (...)].
E: [(...) de los dos es más].
I: *en término sea más fácil para nosotros porque nosotros ya conocemos de antemano la la lengua (...) cuna/*
E: m:.
I: *pero: despões tenemos errores que: los errores que ya están radicado y e- mas difícil de perder no e vicios y cuando se aprende una lengua se aprende sin vicios y así hacen los argentinos* pero yo veo de de un punto de vista más fácil/
(Santinha, FUNCEB).

Santinha sí cree que para los brasileños es más fácil hacer el profesorado que para los argentinos porque saben la lengua "desde la cuna", pero no deja de considerar el hecho de la gramática y la norma culta: lo argentinos aprenden la lengua "sin vicios", al contrario de los brasileños que los tienen "radicados".

E: (...) vos creés que para los brasileños como vos es más fácil hacer estos cursos que para los estudiantes argentinos? o sea/ hacer un profesorado de portugués?
I: *cre- que para os dos es é lo mismo/*
E: mh/
I: *porque si yo tengo un problemas/ digamos porque soy brasilera estudando portugués en Argentina/ ellos também/ los argentinos/ tenderán problemas e:*
E: pero por ser tu lengua materna no creés que-s más sencillo para vos/
I: *no- no é más sencillo é é lo mismo/*
(Ana María, LV).

Ana María equipara las dificultades que tienen los hablantes nativos "en Argentina" para aprender portugués con las que tienen los argentinos al aprender una lengua extranjera. Para ella la dificultad es la misma, tal vez como modo de reparación de la amenaza a la propia imagen que significa no aprovechar una ventaja tal como ser hablante nativo de una "lengua extranjera". Lo explica a partir de una hipótesis: "ellos también tendrán problemas" (como yo los tengo).

7.2.4. Relación con el castellano

El último aspecto de la representación del portugués de las estudiantes brasileñas de los profesorados que trataremos es colateral, pero no por eso menos ilustrativo: la relación que ellas establecen con el castellano a partir del estudio del portugués. En este acercamiento indirecto, las lenguas son comparadas a través de sus gramáticas, por lo que también se hacen presentes representaciones de estas últimas.

E: estudiaste alguna vez gramática del castellano?
I: *no/ debería ter estudiado/ siempre pensé pero nunca lo hice/ no sé por qué/ una tontería porque debería ter hecho desde el primer momento/*
E: cómo lo aprendiste?

I: acá/ así/
E: interactuando con la gente?
I: sí/
(Glaucia, FUNCEB).

¿Por qué es una obligación estudiar gramática del castellano? ¿Por qué resulta una falta? Por el mismo motivo que se siente en la obligación de saber la gramática del portugués. En esta representación, si uno se precia de ser una persona culta, el conocimiento gramatical es indispensable. En esto las dos lenguas se asemejan: sus "gramáticas" son una falta, una obligación.

E: volviendo al tema de la lengua, ¿tenías conocimientos previos de gramática de portugués o de castellano?
I: *de castellano no/ de portugués yo estudié en la secundaria:/* o: yo vengo:/ ahora que está empezando a cambiar la educación en Brasil/ pero yo vengo de una educación tradicional/ *tenía que memorizar todo pero yo no sabí cómo usar/* yo toda *a* vida en Brasil yo tuve notas muy bajas/ ~[en portugués]/ yo no fui de (desa)-probar porque yo sé escrebí sempre muy bem/ *pero para a gramática soy un desastre/*
E: pensás seguir estudiando gramática del castellano? (hizo el curso en la FUNCEB)
I: sí/ *quero/ quero* mucho porque yo hablo con mi marido en portugués y él também/ *la única vez que le hablo en castellano cuando peleamos ((risas)) então hablo en castellano* (dice algún insulto y (risas))/ ahora afuera no/ *yo tengo pocos* contacto ~[poco *contacto con argentinos/ entonces me cuesta mucho hablar en castellano/* por eso yo quero ahora hacer el curso/ quero a me aprofundar más/ *porque es más fácil que el portugués/ no hay comparación/*
E: la gramática del castellano te parece más fácil que la del portugués?
I: *sí/ no hay comparación/* con a excepción para os pronombres/ que acá hay esa redundancia/ pero el restante:/
(Gilmara, FUNCEB).

La influencia escolar se siente más poderosamente en el discurso de Gilmara quien, como ella misma declara en la entrevista, proviene de otro sector social que Glaucia. En la escuela era "un desastre" en gramática, a pesar de escribir muy bien, porque le pedían que memorizara y ella no sabía cuándo usar qué cosa. En ese sentido, como estudió castellano como lengua extranjera, su gramática le resulta "más fácil" que la del portugués. No obstante el conocimiento de la gramática es un objeto de deseo, igual que la gramática del portugués. Debemos recordar que el CP de la FUNCEB generaba en clase la idea de que el portugués es más difícil que el castellano o, al menos, que no es una lengua fácil. Esa estrategia de contraestigmatización de la lengua produce un efecto contrario sobre el imaginario del castellano. El portugués se aparta de los brasileños por causa de la norma culta pero el castellano se aproxima por no tener esas complicaciones, excepto por los pronombres, claro, que presentan "esa redundancia".

E: e: tenías conocimientos previos de gramática de portugués o de castellano?
I: *de portugués sí* ((risas))
E: de castellano no?

I: *estudié/ castellano pero a mí me resulta muy difícil hablar/*
E: dónde estudiaste castellano?
I: en Caballero de Santiago en Bahía en un Instituto que se llama Caballeros de Santiago/ que son profesores españoles/ *hablaban diferente/* había muchas palabras que yo llegue acá y una un negocio decía podríame dar la: que está en la escarapela la: hay me olvidé como se dice vitrina (...) *hablaba mal y hablaba (...) palabras desconocidas o: gafas* (...) llegué acá con un vocabulario que *o* hablaba mucho o: bueno cosas que acá no se usan/
(Ana, LV).

Ana resiente haber hecho un curso de castellano "español" porque ahora habla "muy mal". Esas palabras diferentes que aprendió son consideradas errores porque obstaculizan su comunicación cotidiana. Si tiene conciencia de la variación dialectal en portugués, el castellano todavía es percibido no como una lengua única pero sí como con una única norma, un criterio de corrección único que es el del lugar en el que se está.

E: claro este: y: pensás seguir estudiando castellano? dónde lo harías?
I: no sé/ busqué acá en Lenguas/ (...) pero los horarios no me daban/ y fui una vez a la UBA/
E: al laboratorio de idiomas?
I: sí pero tenía- había mucha gente en el día y yo tuve problema no pude quedarme *pero necesito un lugar para aprender tengo ganas de aprender no e que (...) dice que yo tengo/ que el brasileño tiene mucho como que no quiere hablar castellano para no perder suyo/ (...) yo no/ no tengo esta resistencia/ pero no sé/ hablo muy mal castellano/*
E: no tanto/ ((risas))
I: *sí muy mal lo que pasa que mi casa con mis hijas hablo siempre en portugués para que ella no lo no perdan/* tengo una de 7 años que ya vino con 4 ya hablaba y una de 1 año después tengo una chica también brasileña que trabaja conmigo/ *entonces tengo todo un ambiente que es doy clases estoy portugués entonces estoy muy con mucho contato con la língua e con la lengua y no es fácil no no tenés el lo-ciclo hablando en castellano hablo castellano cuando voy al supermercado cuando tengo que hablar con una amiga que no son muchos/*
E: y con tu marido en qué hablás?
I: en portugués/ el habla conmigo en castellano/
E: ajá/ él te habla en castellano/ y vos le respondes en portugués?
I: sí/ siempre/ *e como que no puedo a veces no empezamos a hablar porque el me (...) muchísimo que a que (...) hablar mejor* y –mpiezo y e.hh como que después no no es que no es mi marido como la relación empezó hablando portugués/ e como que tengo que seguir hablando con él en/
(Ana, LV).

Los lugares legítimos para aprender castellano son el LV y la UBA. En su casa, Ana no tiene oportunidad de hablarlo porque se comunica con su familia y con su empleada doméstica –que también es brasileña– en portugués. Con el esposo mantiene una comunicación interlingüística, de la que ella no se lamenta pues así fue como se conocieron. Pero el esposo le pide que aprenda castellano, lo que para ella no es una empresa fácil, como se puede apreciar en el último fragmento de la entrevista a Ana que transcribimos a continuación:

E: y el castellano te parece difícil?
I: *no- no es fácil- no es tan difícil pero para mí hay muchas muchos son- muchos sonidos de letras que yo no puedo/* conocía la r me cuesta muchísimo la jota la ge como nosotros no tenemos entonces y bueno y después los verbos también que hay muchos verbos irregulares

y nunca sabés/ *en portugués también lo hay pero e- com- que está estudiando o- (...) si no no yo el verbo leer nunca sé cuándo hablo bien o cuándo hablo mal/ es terrible y hay muchos así/* (...) *mezclo mucho pongo muchas mezclas de portugués* que much- por ahí *entende* porque sabe que soy brasileña y lo busca más o menos pero muchas cosas que es incomprensible/ yo (...) equivocación para mi explica decir yo cometí un error *para que mi* entienda esta es una lucha muchas cosas el nombre yo- jo- jo-
E: Jorge/
I: no no no me sale/
E: ((risas))
I: *no no me sale ((risas)) ahora empecé hace- fonoaudióloga para poder hablar las erre las jotas y las ge/ pero tengo ganas de hablar bien* ((risas))
(Ana, LV).

Si bien no considera el castellano como una lengua muy difícil, aparece asociado en su discurso con los sentidos de las palabras "me cuesta", "lucha" y "terrible", lo que la llevó a consultar a una fonoaudióloga. Las lenguas se le mezclan y los sonidos que existen en castellano pero no en portugués le resultan una ardua tarea. No obstante, su posición es optimista porque "tiene ganas de hablar bien" castellano.

Distinto es el posicionamiento de Santinha que considera que la gramática del castellano es tan rica como la del portugués. Su confianza en el aprendizaje de la gramática se transfiere de una lengua a la otra.

E: esa gramática que vos sabías te sirve ahora para:
I: ayuda en el curso seguramente si si si si me enca- me gusta lengua *sempre* tuve la mejor nota era de lengua/ *de a pesar de que se poco porque e muy rica la el portugués e muy rico* (...) *el castellano também el español* no? el español es muy rico *tiene mucha: muchas normas tiene muchas excepciones* e todo es- muchas palabras *sinónimos antónimos* to-esto/
E: m: y de gramática de castellano sabías algo antes o:
I: *yo aprendí el castellano en la marcha con mi noviazgo e con Daniel/ o conociendo personajes* ((risas)) argentinos (...) *intercambiando cultura desde Brasil/*
E: m:
I: *así a: con los argentinos después cuando vine para acá no día díe escuchando todos días/*
E: claro y sentís necesidad de hacer un estudio más formal del castellano? estudiar más gramática o:
I: *necesidad no/ me encantaría* porque muchas veces me pregunto en castellano cómo será esta (...) en portugués correspondiente el español cómo sería? me pregunto/ pero la verdad que nunca me ocurrió (...) conocimiento y en español/
(Santinha, FUNCEB).

Ella aprendió castellano a partir de su relación afectiva y de la comunicación "intercultural" con argentinos. Como se pudo comunicar muy bien, no siente la necesidad de estudiar gramática, pero le "encantaría" para complementar sus estudios del portugués.

E: ajá este: te parece fácil aprender el castellano? o no/
I: ((silencio))
E: te resultó sencillo aprenderlo?
I: *e:: sí/ bah/*
E: sentís que te parece: [sencillo]?
I: *[sencillo] sencillo para comunicarse no*?
E: sí/

I: *pero después de ahí hasta saber hablar bien es un mundo/*
E: ajá/
I: *yo me comunico muy bien ahora hace diez años que estoy no? pero tardé mucho para empezar hablar/* tardé mucho/
E: y sentías como un impedimento e: para tus relaciones sociales cotidianas el hecho de no poder hablar bien castellano?
I: sí sentía *de un principio era muda no hablaba con nadie* e: pero ya lo sabía e: ya sabía porque: ya empezaba a afianzar e: español escuchaba los noticiero leía en español e: mi marido sempre decía vamos a hablar larga larga hablar porque comprendía todo lo que los demás hablaban querré decir que si-no comprende porque también algo sabe/ pero: *tardé para empezar hablar por vergüenza o por timitidez o por algo/*
(Santinha, FUNCEB).

Santinha relata una experiencia con el castellano que es común en varias de las mujeres brasileñas que fueron entrevistadas para este trabajo y en las entrevistas del estudio de Hasenbalg y Frigerio (1999) y de Frigerio (2004): al principio no se pueden comunicar, están aisladas a causa de la lengua, de la vergüenza que les produce no hablar bien la lengua del otro. En la actualidad, a Santinha, aunque dice comunicarse muy bien, "hablar bien" castellano le parece "un mundo", igual que hablar bien portugués. "Hablar bien", entonces, responde a un criterio normativo anclado en la memoria de la escritura y en la gramática de ambas lenguas, objetos esquivos que producen en los hablantes, que se pueden comunicar satisfactoriamente, "vergüenza" o "timidez", lo que les impide la interacción en castellano. En el hogar, como decían también Ana y Ana María, se hablan las dos lenguas.

E: después en tu casa en que lengua se comunican?
I: *variada_*(...) *portugués/ español/*
E: los dos hablan la misma lengua?
I: e: no
E: cuando hablan portugués los dos hablan portugués?
I: *no mi marido habla español sempre/ al menos que dic- bueno vamos hablar portugués/* ahí sí/ sino normalmente es español y:
E: y vos a veces le respondés en portugués y a veces castellano?
I: y *as* veces yo sí/ varío/ *pero con los chicos trato de hablar sempre en portugués/ para que aprendan la lengua/* porque ellos nacieron acá y: cuando van para allá lo:: lo so lo más grande que tiene 8 años ya habla portugués allá/
E: ajá/
I: perfetamente y el más chiquitito tiene como yo vergüenza acá el tiene vergüenza de habla allá pero sabe también/
E: pero ya se va a largar seguramente/
I: ah seguro/si no le pego ((risas))
(Santinha, FUNCEB).

La comunicación entre los esposos es intrerlingüística, salvo que el marido acceda a hablar en portugués (¿un acto de condescendencia?). Con los hijos Santinha habla en portugués con intención pedagógica: quiere que aprendan la lengua, que sean bilingües. Es interesante que se vea reflejada en su hijo menor, que "tiene vergüenza" de hablar

portugués en Brasil, a pesar de que "sabe": ella tiene vergüenza de hablar castellano en Buenos Aires.

Distinto es el caso de Ana María, que considera que sabe más castellano que portugués. Sin embargo, cuando se le pregunta al respecto, renueva su lazo identitario con la lengua ("el portugués es mío, ¿no?") y la distancia respecto de una lengua que no es la propia pero que es la que usa en la vida cotidiana.

> I: *me parece que sé má- castellano que portugués* (...) *e más profundo si mas a e: claro pero ahora ya estoy m e: ya está equivalente digamos las dos* (...) *po-que yo ya ya era uma/ el portugués é: mío no?*
> E: claro allá en la escuela en Brasil se enseña gramática de portugués
> I: sí/
> E: en la escuela si [algo aprendes de gramática]
> I: [si secundario si] poca cosa no: no en *na* mía época daba latín- francés- inglés era mucha materia para tan poco tempo entonece teni que dar poquita cosita de (...)
> E: pensás estudiar castellano formalmente [en algún otro lugar]
> I: [sí sí]
> E: dónde dónde pensaste? ya buscaste lugares?
> I: *sí ahí: igual nosotros vamos aprendiendo las diferencias de portugués y castellano también se va vamos aprendiendo/*
> (Ana María, LV).

Tal vez esté respondiendo más a su interpelación como brasileña que a lo que se le pregunta, por eso, en realidad, para ella es suficiente con las comparaciones entre las dos lenguas que se hacen en clase para ir aprendiendo tanto castellano como portugués y su conocimiento de las dos lenguas es "equivalente".

> E: y te parece este fácil o difícil aprender castellano?
> I: *mucho más sencillo/*
> E: que el portugués?
> I: sí: mucho más sencillo/
> E: ajá/ por qué será?
> I: *porque nosotros e: castellano nosotros cuando leímos leímos así/* (...) *y con el portugués no/*
> E: ah claro es más sencilla la fonética digamos en castellano?
> I: en portugués una palabra tene una ce cidilla otra pa- la misma palabra (...) con ce cidilla puede estar escrita con dos ese-/ con zeta/ (...) *pra uno un extranjero es muy difícil/ y aparte los-ac- los acentos circonflexo que acá no hay/ (...) el agudo el atrema mu- mucha cosita que/ (...)*
> (Ana María, LV).

El castellano le resulta mucho más sencillo que el portugués quizás porque en realidad lo que le resulta más distante es la norma culta de la escritura de su lengua materna.

Como pudimos observar, la relación de estas migrantes con el portugués está atravesada por sus historias educativas y por su pertenencia de clase. Cuanto mayor es su

nivel educativo y su posición social, menor es la distancia respecto de la norma culta de la escritura, que es la variedad imaginaria del portugués considerada como la "correcta" en la escuela brasileña y en los profesorados.

Respecto de las variedades dialectales del portugués, las entrevistadas manifiestan que no les resulta problemático hablar una variedad distinta de la del profesor. El conflicto se presenta cuando sus variedades difieren de la norma culta, que parece no pertenecer a ninguna variedad regional: ninguna de ellas dice hablar "correctamente" su lengua materna. Hay aquí una asimilación entre lengua y gramática que profundiza el efecto de distanciamiento respecto del uso correcto en el imaginario.

Ninguna de ellas dice hablar correctamente el portugués o el castellano, aunque este último les resulta más sencillo o, cuanto mucho, equivalente en el nivel de complejidad gramatical. Evidentemente, se trata del efecto imaginario que produce la práctica normativa y el enfrentamiento con la gramática que nunca antes habían realizado. Es por eso que dicen que para los brasileños no es más fácil hacer el profesorado que para los argentinos o que, en todo caso, la dificultad es la misma, aunque ellos sean hablantes nativos de la lengua objeto de estudio.

Solo hay una apropiación segura del portugués oral, de la pronunciación, no de la escritura ni de la gramática, que los argentinos "saben más". Así, el portugués "lengua objeto" es más accesible para los alófonos que para los hablantes nativos en el contexto de los profesorados. En comparación con el portugués, lengua "difícil", el castellano es más "sencillo". Pero las gramáticas se equiparan en complejidad a medida que se van estudiando formalmente. Maite Celada (2002) mostraba que para el brasileño aprender castellano implica repetir fatídicamente el reconocimiento del desconocimiento (Bourdieu y Boltanski 1975 y Bourdieu y Saint Martin 1975) sufrido en la escuela respecto de la escritura del portugués, cuestión en la que radica la singularidad del castellano como lengua extranjera para el brasileño.

En este análisis vimos que en los profesorados –práctica normativa mediante– estas migrantes reviven esa relación con la norma culta de la escritura, lo que relativiza el efecto de distanciamiento en relación con el castellano y su gramática, pero que produce una representación que lo simplifica frente al portugués. Según las entrevistadas, saber poca gramática es saber poco portugués, hablarlo mal, y como la gramática del portugués es "muy rica", también lo es la lengua, a diferencia del castellano.

Capítulo 8: Representaciones sociolingüísticas de los estudiantes argentinos

En este capítulo analizaremos las representaciones que tienen del portugués estudiantes argentinos en interacción tanto con profesores brasileños y argentinos como con compañeros brasileños. Si bien no estamos focalizando aquí la construcción de la identidad que se da en las instituciones educativas como zonas de contacto "controladas", frecuentemente, la reflexión sobre la lengua hace emerger sentidos de pertenencia, de adscripción identitaria (Barth 1969), ya que no hay representación de una lengua viva que no vaya acompañada de una representación de sus hablantes y, por lo tanto, de una construcción identitaria relacional que surge en el contraste con otros (Briones 1998, Grimson 1999, Halpern 2009, entre otros) y con otras lenguas. En este sentido, también recorreremos la construcción de una imagen de los brasileños en el discurso de los estudiantes argentinos.

Hemos agrupado las preguntas realizadas en dos grandes tópicos que, como acabamos de decir, están relacionados. El primero es la representación del portugués. En él incluimos las preguntas sobre el profesorado; el estudio de portugués y su grado de dificultad; la comparación del portugués con otras lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo nacional y, por último, el problema de las variedades y la norma lingüística en los profesorados. El segundo tópico refiere a la relación (y a la imagen) de los estudiantes y profesores brasileños. Allí indagamos las relaciones dentro y fuera de la institución, la accesibilidad del profesorado para los estudiantes brasileños, la relación entre profesores y estudiantes de ambas nacionalidades y, finalmente, preguntamos si el compartir los cursos con brasileños enriquece el aprendizaje.

Para finalizar el capítulo incorporaremos un apartado sobre las representaciones sociolingüísticas y sobre los profesorandos de los formadores de formadores, es decir, de los profesores del profesorado. Las entrevistas[148] que consideraremos en ese apartado fueron realizadas en el LV entre 1999 y 2001 en el marco del trabajo de investigación "Didáctica de lenguas y representaciones docentes"[149], del cual formé parte. Retomaré y reinterpretaré, a partir de los objetivos de esta tesis, algunos de los resultados de aquel proyecto.

---

[148] Se incluyen en el Anexo V.

[149] Tuve el gusto de coordinar dicho proyecto con Sylvia Nogueira y Laura Miñones, que se realizó gracias a un subsidio de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El informe final está inédito, pero publicamos los resultados principales en Contursi, Nogueira y Miñones (2002). No obstante, el análisis que se presenta aquí es original y está orientado por los objetivos de esta tesis.

8.1. Representaciones del portugués en el discurso de los estudiantes argentinos de los profesorados

8.1.1. El portugués, lengua placentera

En el marco de la investigación antes mencionada (Contursi, Nogueira y Miñones 2002), realizamos una entrevista grupal (*focus group*) que fue el inicio de algunas de las líneas que seguimos en este análisis. De esa entrevista grupal participaron dos estudiantes argentinas del profesorado de portugués del LV, aquí P1 y P2. Algunas de sus respuestas serán incluidas aquí[150]. Ante la pregunta de por qué hacen el profesorado de portugués, los entrevistados dieron las siguientes explicaciones:

> P1: Bueno, la ventaja es que *yo hice un análisis de mercado antes*. Yo estaba estudiando... no quería quedarme en mi casa... mis chicos empezaban el jardín, necesitaba algo que fuese gratis... porque tenía que pagarle a alguien que los fuera a buscar... que fuera en el horario de la tarde porque era el horario del jardín, obvio, y además algo que tuviese salida laboral porque se estaba viendo que eran muchas las carreras que podíamos hacer, que después (...) podían quedar archivadas (...) *después el tema del MERCOSUR*. En alguna época había hecho justo el portugués (...) me acerqué y vi que reunía todas las condiciones, sobre todo la de *tener una salida laboral más o menos cierta ¿no? dentro de lo mayor que es el MERCOSUR*. (...) Puedo decir que es verdad, que en aquel entonces yo había hecho un curso de portugués que *es una lengua que me encanta, a mí EL PORTUGUÉS ME ENCANTA, ME ENCANTA ENSEÑAR*, y este era el único lugar (...) uno cuando hace una carrera lo que quiere después es aplicarla ¿no? después, lo que tiene que ver con la enseñanza, porque hay (...) no todas las personas que están acá... *los que se reciben es por vocación* (...) particularmente enseñar (...) institutos, colegios, (...) (*Focus group*, LV).

En el discurso de esta profesoranda, el MERCOSUR fue determinante para tener una salida laboral enseñando portugués (dice haber hecho un "estudio de mercado"), la lengua, por su parte, es algo que le "encanta", así como la enseñanza. Esta relación con la lengua extranjera que está atravesada por el deseo de lo otro, "de ese otro que nos constituye y cuyo acceso nos está prohibido, ese otro que vendría a complementar al uno" (Coracini 1998, cit. en Celada, 2002: 29), pone en escena un "deseo de plenitud" que, en este caso y en el de los demás profesorandos entrevistados aquí, como veremos más adelante, se contenta solamente cuando alcanza "un nivel de excelencia tal de modo de ser confundido con un hablante nativo" (ibídem). Por supuesto que, como apunta Celada, ese deseo está sometido a las condiciones de la historia, en nuestro caso, se adapta a un "estudio de mercado". A partir de la confrontación del deseo de plenitud con la coyuntura particular, la representación que se tiene de la lengua extranjera cambia, y esta se transforma en mercancía. No obstante, confrontada con la representación tradicional de la enseñanza, surge una discriminación entre los que estudian "por vocación", que son los que

[150] El *focus group* fue transcripto según la puntuación de la escritura y se incluye en el Anexo V.

terminan el profesorado, y los otros, que solo quieren aprovechar la coyuntura. La competencia en el mercado laboral es tal que es preciso diferenciarse de alguna manera: no basta con el placer que genera la lengua sino que también su enseñanza debe resultar placentera. Esto mismo puede ser observado en el discurso de la segunda participante del *focus group*.

> P2: Bueno, yo viví un tiempo en los Estados Unidos y ahí hice varios trabajos y empecé a trabajar como profesora de español como segunda lengua, y ahí me empezó a interesar el tema (...) *me gustó enseñar una segunda lengua*. Entonces dije: "cuando vuelva voy a estudiar una lengua extranjera". Cuando llegué, aterricé acá y... *pensaba tal vez inglés,* en realidad me interesaba estudiar el profesorado de inglés yo también hablaba portugués y *me gustaba más portugués que inglés... y aparte está el tema del MERCOSUR y hay muchos de inglés, se necesitan profesores de portugués* y bueno... por eso empecé a estudiar (...) Yo portugués aprendí con amigos portugueses, cuando yo llegué no hablaba inglés y mis amigos eran brasileños así que aprendí (...) *primero aprendí portugués*. Después hice un curso en la Universidad de Michigan, un cuatrimestre (...) *sí, los que se reciben es por vocación* (*Focus group*, LV).

Aquí el deseo de totalidad se manifiesta no solo a través del portugués sino también del inglés, sobre el que pesa la representación ya tradicional de que es la lengua extranjera para aprender/enseñar. Pero el MERCOSUR y sus efectos en el mercado laboral, nuevamente, más una cercanía afectiva mayor hacia el portugués ("me gustaba más el portugués que inglés") es lo que determinó la elección del profesorado. Terminar el profesorado, también en su discurso, es un asunto de "vocación". Los oportunistas quedan excluidos porque no sienten amor a la docencia.

> E: ¿Por qué estudias el profesorado de portugués?
> I: Bueno, *portugués, especialmente, me gustó siempre, toda la vida, nunca lo consideré como* : como un :: (...) *un idioma a estudiaR:/* yo *me acerqué al portugués a través de la música*: como-gran-parte-de-la-gente/ *lo fui adquiriendo/ así:/ de a poco: hace años: CUANdo era chico/ me-acuerdo-cuando-era-chiquito-y-lo-escuchaba-en-casa*: y de golpe: me enteré: hace diez años: que existía el Centro de Estudios Brasileños: *y fue una pasión*:: y bueno: por-distintos-motivos: qué-sé-yo: porque-no-tenía-plata fui postergando: hace dos años fui:: hice tres niveles: allá son niveles semestrales ((ruido gutural)) y:: es decir: en realidad:: yo vine acá hace cinco años: cuatro años más o menos:: *a dar examen para francés/*
> E: Ajá:
> I: Y ahá/ me enteré que existía el profesorado de portugués: y ahí empecé con la idea de:: es decir: *me ENCANTA* ¿por qué no me pongo a hacer esto? Bueno/ entonces dí el examen de portugués: (...) *siempre me gustaron los idiomas en general/ tengo/ me gustan los idiomas// bueno/ ahí vi que se podía estudiar portugués/* pero no podía entrar directamente/ primero al CEBI y hice un año y medio y entré ahora/
> E: Los tres niveles de los cursos regulares/
> I: Sí/
> E: ¿Y te resulta fácil, en un primer momento/ cuando hacías los cursos del CEBI/ era sencillo para vos?
> I: Sí/ sí/
> E: ¿Y con qué propósito estudiás portugués hoy? Es decir, además de que te gusta/ tenés alguna intención laboral/ [te gustaría trabajar de profesor/?]

I: *[Sí/ sí/ me encantaría/ sí pudiera/ si pudiera dedicarme tiempo completo/ lo haría// lástima me di cuenta tarde/ pero// sí/ sí/ me encantaría/ me gustaría dedicarme* (no audible)
(Roberto, LV).

La misma relación afectiva con las lenguas extranjeras se manifiesta en el discurso de Roberto, con el portugués en especial porque es una "pasión" y enseñarlo le "encantaría". La relación particular con la lengua implica no estudiarla, sino ir aprendiéndola de a poco, a través de la música. Es muy interesante el relato que hace del momento en el que se enteró que podía estudiar el profesorado. Se le había ocurrido estudiar el profesorado de francés, la otra lengua extranjera tradicionalmente incorporada a la enseñanza oficial junto con el inglés, pero el feliz descubrimiento de que se podía estudiar el profesorado de portugués coincide con una conciencia sobre su estatuto como lengua extranjera y, seguramente por el impulso del MERCOSUR, pasible de ser incorporada a la enseñanza oficial, por lo que permitiría una inserción laboral. Roberto se lamenta por no haber empezado antes para poder dedicarse exclusivamente a la enseñanza de portugués. Este discurso atestigua el cambio en la representación del portugués en Buenos Aires que, gracias al MERCOSUR se transformó en una lengua estudiable y enseñable como el inglés y el francés.

E: ¿Por qué estudias el profesorado de portugués?
I: Porque: *me gustó desde SIEMPRE/ desde siempre/ desde CHICA: y:/ porque:/ AHORA le vi futuro/ por eso mismo/*
E: ¿Cuáles fueron tus primeros contactos con el portugués?
I: *Por música/ Daniela Mércuri/ siempre/ por eso/ y bueno:/ después:/ primer contacto por música/ fue algo que siempre me gustó*: y: a los dieciséis:/ tuve la posibilidad de empezar un curso:/ bueno durante diecisiete y dieciocho y ahora ingresé en el profesorado/
(...)
E: ¿Te resulta fácil aprender portugués?
I: *Sí/ por ahora me resulta fácil ((risas))/ aparte porque es algo que me gusta/ lo tomo como un:/ es un verdadero placer para mí estudiar/*
E: ¿Estudiaste alguna otra lengua extranjera antes?
I: No/ ninguna/
(Verónica, LV).

Verónica también manifiesta que el portugués le "gustó siempre", "desde chica". Lo que marca es que no se trata de un gusto circunstancial (le gusta desde que era chica), pero que ahora tiene futuro, lo que presupone que antes no lo tenía. El portugués se va definiendo como una lengua que permite una inserción laboral, a través del profesorado. Se ha transformado en una lengua "con futuro".

E: Por qué estudiás el profesorado de portugués?
I: O sea hice todos los cursos regulares/ los tres años y: *en realidad me encanta el portugués como para transmitirlo/* o sea/ por ahí:/ o sea *si hay algo que me gusta enseñar es el*

portugués porque tengo una pasión que me muero/ me gusta: me gusta el personaje en el que te tenés que meter para hablar portugués/ me gusta:/ y: como terminé y:/ no quería perder el contacto/ *y realmente pensaba que podía ser una buena posibilidad para poder enseñar:/* entonces por eso/
E: Te interesa como fuente laboral?
I: *sí/ sí me interesa/*(...)
E: Estudiaste alguna otra lengua extranjera?
I: Inglés/
E: Te resultó más fácil o más difícil que estudiar portugués?
I: No/ lo que me pareció es que:/ *el [portugués/ lo que me pasaba es que veía los resultados más rápido/ con inglés me la pasé estudiando* y llegaba un momento que me saturé/ porque: por ejemplo la estructura ya estaba/ lo que me faltaba era práctica/ como que yo no quería ver más nada de gramática y qué sé yo y: *no veía los resultados así muy:/ tenía que estar años y años así para poder:/ hablar bien/ así/ fluidamente/ y con el portugués: me sentí contenta porque ya nomás ~[en la primera semana de clases]/* en fonología te hacen repetir proverbios/ o: más que nada uno siente que por ahí puedo armar una frase/ por ahí puedo pronunciar algo: o:/ y como que/ *aunque uno no sepa/ siente como que puede apropiarse/* o sea por eso me pareció bastante interesante *y ya después del primer año vas viendo algunos frutos/* creo que también tiene que ver con que como *es un idioma latino/ uno se siente más seguro porque las construcciones/ la estructura de la frase no difieren tanto del castellano como por ahí el inglés no?/ que tiene otro origen/*
(Gricelda, FUNCEB).

Gricelda también dice que le "encanta" el portugués y "transmitirlo" como trabajo. Las satisfacciones provenientes de estudiar un "idioma latino" ("la estructura de la frase no difiere tanto del castellano"), que permite, a diferencia del inglés, apropiarse rápidamente de él con seguridad, incluyen meterse en la piel del "personaje" que habla portugués, lo que la hace sentir una "pasión" enfatizada ("que me muero"). En su discurso, si la lengua es próxima y esa proximidad genera seguridad, apropiarse de ella, convertirse en su hablante y transmitirla, genera un espacio discursivo nuevo y distinto, lleno de satisfacciones y de exotismo.

E: por qué estudias portugués?
I: *primer lugar porque soy hija de portugueses y: aprendí con mi familia hablarlo y: después tuve la posibilidad de ir a Brasil en reiteradas ocasiones y: lo estudie sola porque me interesaba comunicarme bueno y ahora lo quiero profundizar/*
E: (...) antes de entrar aquí lo estudiaste sola no fuiste a [ninguna institución]
I: [no no fui a ninguna]
E: está bien y: con qué objetivo estudias portugués?
I: *con el objetivo de poder enseñar* (...) -que-no-sea no-sé/ *en una facultad o en una escuela y poder enseñar lo que a mí me parece interesante/ lo hago porque me gusta* (...) no lo hago porque me gusta porque es parte (...) *si el día de mañana (...) a trabajar y ganar/* (...) *verdaderamente me gusta*_porque es/ (...) *estoy enseñando ahora tengo mi primer alumno y:: y lo hago con el/ con el corazón* porque toda-pasó nada con el portugués –toces no/ (...)
E: m: estudiaste alguna vez otra lengua extranjera?
I: estudié inglés y estudié italiano/
E: y este: qué te-cómo te parecen en relación con el portugués? más fáciles de aprender?
I: yo estudie inglés a partir de los 7 años/ hasta los 14/ sí me resultaban difíciles porque no no no me GUSTABAN o sea me llevaban por obligación no? / *entonces es como que lo estudié lo hablo lo entiendo pero: hasta ahí/ no es lo mío/ con el italiano? me llevo bien/*
(Analía, LV).

Para Analía el portugués tiene un valor especial, es lengua de identidad familiar porque sus padres son portugueses. Ella lo aprendió en el seno familiar, no en cursos. El profesorado es una forma de "profundizar" esa relación con sus raíces y de redimirse de la mala experiencia con las demás lenguas extranjeras que estudió "por obligación". En esa parte del relato las lenguas se personalizan: "con el italiano me llevo bien". La relación con el inglés y con el italiano es distante, con el portugués es de proximidad: le gusta y quiere enseñarlo como forma de trabajo en el futuro, porque a ella le "parece interesante", entonces lo enseña "con el corazón".

I: hice el profesorado de educación preescolar y este: e: bueno y a partir de que terminé bueno tuve mis hijos dejé y empecé a estudiar/ empecé a buscar lugares para estudiar/ portugués e: empecé con un lugar en Belgrano después bueno se traslado ese lugar y a raíz de ese lugar conseguí algún trabajo (...) salteado/ *dando clases si dando-clases-de-portugues po- m: lo que más me gusta/*
E: [y porque extendiste] esta necesidad de hacer el profesorado (...)
I: e: porque consideraba que *para dar clase no solo tenía que saberlo sino además tener un papel que me lo AVALARA/*
E: ajá/
I: *fundamental y bueno la verdad era para adquirir siempre más conocimientos y a pesar de que la parte pedagógica tengo una idea pero bueno es otro tipo de pedagogía/*
E: claro/
I: a la del preescolar no?/ este: (...)
E: vos habías estudiado alguna otra lengua [extranjera]?
I: [no/]
E: o sea portugués lo adquiriste viviendo en Brasil?
I: sí sí sí sí sí no/ *inglés hice intentos pero e: no e: no solo me gusta el idioma sino la- todo lo que el idioma trae/ este como la cultura y el- el pueblo brasilero no-no-estudi-otro-idioma/ (...) porque yo- cuando yo vivía en Brasil esa era- eso fue lo que yo siempre traje- eso fue lo que me motivó a querer enseñarlo/*
(Gabriela, FUNCEB).

Gabriela hizo la escuela secundaria en Brasil, por eso hacer el profesorado de portugués resulta para ella una opción natural. Dar clases de portugués es "lo que más le gusta". En este caso la lengua no tiene valor identitario familiar pero sí personal. Es una forma de recuperar un saber, una experiencia, y volcarlos hacia el trabajo. Pero para eso necesita un "papel" que avale su conocimiento, que puede "adquirir más" en el profesorado. Su motivación para enseñar portugués es el aprecio por la cultura y el pueblo brasileños, aprecio que no hace extensivo al inglés y, por añadidura, a su cultura y a su pueblo.

E: vos creerías que es fundamental de cualquier modo pasar un tiempito en el lugar donde se habla esa lengua?
I: *sería el ideal/*
E: (...) para internalizarlo o vivís acá adentro del CEBI o vas a Brasil/
I: no claro pero sería ideal es lo mismo que e: *vos aprendés inglés y sé que hay excelentes profesores de inglés este que hablan perfecto* pero esas per- esas profesoras tienen algo saben algo de cómo es el norteamericano/ el inglés/
E: mh:

I: *cómo son ellos/ cómo es- cómo es su idiosincrasia/ cómo se manejan/ qué- qué forma de pensar tienen/ yo creo que para aprender una lengua tenés que tener algo que- porque eso también te enseña a respetar al otro/*
E: sí/
I: e: *que la macumba no es para ir a reírse* o sea porque hay todo una historia y todo un bagaje y bueno eso te enseña también a respetar al otro y saber porque hace o deja de hacer tales rituales/
E: claro/
I: no? *pareciera que el brasileño siempre se ríen de los brasileros porque "estos negros" y no es así tienen mucha historia muy rica* y bueno por algo lo hacen o por algo hacen los norteamericanos lo que hacen/ (...) bueno hay un porqué eso también es- creo que es aprender a respetar este:
(Gabriela, FUNCEB).

Gabriela subraya la necesidad de respetar la "idiosincrasia", la "forma de pensar", "la historia" y "los rituales" del pueblo brasileño para alcanzar el "ideal" en el aprendizaje de la lengua. Su énfasis en el respeto debido a la lengua y a la cultura del "pueblo brasileño" señala el camino que les falta recorrer a los profesorandos no brasileños y a los aprendices de portugués en general ("siempre se ríen de los brasileños porque "estos negros" (...)").

E: eh estás estás cursando el primer año del profesorado de portugués en el Lenguas Vivas decime/ por qué estudias este profesorado de portugués?
I: (...) *porque yo nací en Paso de los Libres/ la frontera con Brasil/ y mi apellido es Silva y soy descendiente de portugueses* y mi abuelo por parte de padre era brasileño y entonces de alguna manera yo e: e: al buscar este:/ creo un conocimiento de una lengua que-de-alguna-manera-esta en mis raíces e: creo que fui a busca lo que estoy haciendo en realidad *una búsqueda de una identidad* ta ta ta e: (...) concreto no?
E: mh:
I: e: después e: también podría decirse que que que *aprendí portugués porque e: bueno yo escribo y entonces me (...) con mucha literatura y particularmente me interesa e: la literatura de Brasil* (...) la intención de es *la intención de aprender otra lengua e:// por por tener una forma e: una salida laboral* que sea medianamente e e medianamente rentable o cómoda que me pueda dar cierta libertad de (...) *para hacer lo que yo quiero y lo- lo que a mí me interesaría hacer* (...) *quizás me interese más la traducción que e: ser profesor/* (...)
E.: y vos entonces como adquiriste el portugués?
I: *de chiquito cuando yo nací mis abuelos hablaban portugués y bueno/*
E: mh:
I: *la mezcla portuñol* eran nacidos en frontera uno e uno era descendiente de portugueses pero-nacido-aca-en-Argentina y el otro era descendiente de de descendiente de brasileros (...) y yo nací en *Paso de los Libres donde hay un puente internacional y contacto muy fluido* (...) *la influencia que hay de medios de comunicación en la frontera en esa época cuando era chico era mucho más fuerte* e: la la la afluencia de de de de de comunicación venida desde Brasil que desde la Argentina había solamente una repetidora de ATC/ (...) *Brasil desde chiquitito/* (...) así que/ *la música sí/*
(Marcelo, LV).

Marcelo reconoce estudiar portugués por razones identitarias. Nacido y criado en la frontera con Brasil, en Paso de los Libres, donde está el puente internacional "Agustín P. Justo-Getulio Vargas", en el seno de una familia brasileño-portuguesa, estuvo en estrecho

contacto con brasileños y con los medios de comunicación brasileños durante su infancia[151], por lo que su relación con el portugués está mediada por una forma intermedia: el portuñol. Pero otra razón de su elección es la literatura. El portugués le permite el acceso a la literatura brasileña y portuguesa. Tal vez la razón que más peso tiene, y que se relaciona con la anterior, es la posibilidad de tener una fuente de ingresos "cómoda" enseñando la lengua, o haciendo traducciones para poder dedicarse él mismo a la escritura. También la música es señalada como factor de atracción hacia Brasil y su lengua. Su perfil es tal vez el que más se acerca al perfil del profesor de lenguas extranjeras tradicional, o, en todo caso, el que más se aleja del nuevo mercado laboral generado por el MERCOSUR.

> E: y decime este habías estudiado alguna otra-l- o estudiaste alguna otra lengua extranjera además de [portugués]
> I: [sí/ estudié inglés] *sí/ mas-o-menos el inglés y: después empecé a estudiar francés/ pero lo- lo dejé/*
> E: y si comparás el estudio del inglés y del francés con el estudio del portugués es más accesible para vos/
> I: bueno en mi caso personal *creo que el portugués más-accesible* porque estudiar e: e: para mí el hecho de estar estudian- *este profesorado es una forma de adquirir herramientas que de alguna manera van estructurando un conocimiento adquirido mío no? un conocimiento adquirido pero sin ninguna norma no*?
> E: claro/
> I: *entonces de alguna manera al estudiar la norma es como que voy a estudiar la carrera en sí* es como que voy estructurando todo ese conocimiento que es disperso y muchas veces e: *con muchos errores* no porque uno apren- aprende de lo que escucha y muchas veces no no *no pronuncia ma:l* y todo lo demás pero: entonces *por eso me resulta me resulta muy simple el portugués/ pero: pero creo que el francés también e.hh una lengua bastante bastante accesible/*
> E: mh [por su cercanía con el castellano?]
> I: [(...) por su cercanía con el castellano] *no tanto como el portugués pero* (...) lenguas latinas/ (Marcelo, LV).

El estudio en el profesorado le permite a Marcelo "estructurar" un conocimiento ya adquirido, sentido como propio pero disgregado, errático especialmente en la pronunciación. El profesorado es el estudio de esas "herramientas" que le permiten estructurar sus conocimientos.

El francés también le resulta "simple", pero no más que el portugués. Ambas lenguas son próximas al castellano, pero el portugués lo es más, incluso históricamente. El inglés, por el contrario, es una lengua distante, que él "dejó", junto con el francés, por el portugués.

Todos los entrevistados manifiestan que el portugués les "encanta", les "gusta" desde siempre, o por lo menos, desde antes de la conformación del MERCOSUR. Como ya vimos, si la lengua es próxima y esa proximidad genera seguridad, apropiarse de ella,

[151] Uruguayana, la localidad brasileña del otro lado del paso tiene actualmente 150.000 habitantes, mientras que Paso de los Libres, provincia de Corrientes, tiene solo 50.000.

convertirse en su hablante y transmitirla, genera un espacio discursivo otro, lleno de satisfacciones y de exotismo.

En las entrevistas, el motivo de acercamiento al portugués de quienes no están relacionados familiarmente con él es el aprecio por la cultura y el pueblo brasileños. Pero para los descendientes de portugueses o de brasileños entrevistados el portugués tiene un valor especial: es también lengua de identidad familiar.

A partir de la confrontación del deseo de plenitud o del restablecimiento de la identidad familiar con la coyuntura particular, la representación que tienen de la lengua extranjera cambia, y esta se transforma en mercancía de la que ellos (los entrevistados) son los únicos legítimos poseedores. Surge en sus discursos una discriminación entre los que estudian "por vocación", que son los que terminan el profesorado, y los otros, que solo quieren aprovechar la popularidad del portugués debida al MERCOSUR pero que no sienten "vocación" por la lengua ni por su enseñanza.

8.1.2. Variedades y norma lingüística

Ya dijimos que los estudiantes del PP del LV pueden escoger, en la clase de Fonética, la variedad del portugués que tomarán como modelo de producción y enseñanza. Esta posibilidad genera en sí misma conciencia respecto de la variación dialectal del portugués. Interrogados al respecto, los estudiantes argentinos respondieron lo que desarrollamos en este apartado.

Roberto reconoce la variación dialectal del PB entre el "carioca" y el "paulista", para optar por el primero por ser el que tiene más "sonidos diferentes del castellano" que es lo que le "gustó".

> E: esa cuestión de la norma vos cómo la ves? eso de que uno puede elegir la norma portuguesa o la norma brasileña//
> I: *y dentro de la brasileña hay opciones/ San Pablo/ carioca/* y// está BIEN// y/ está bien/
> E: y vos/ cuál elegirías?
> I: *Yo? carioca/*
> E: por qué?
> I: y/ *la elegí sin saber/ elegí esa manera de pronunciar sin saber de dónde era porque me gustó/* tal vez porque dentro de lo que escuchaba *era lo más diferente/* la que tiene sonidos// *mayor cantidad de sonidos diferentes que el castellano//* creo que es la carioca/ de Brasil/
> E: y qué opinás de la gente que elige hablar portugués como se habla en Portugal?
> I: *Es un milagro/*
> E: por qué ((risas))?
> I: *porque-es-imposible/ el portugués de Portugal es imposible/ yo no puedo entender una palabra/*
> E: creés que también se puede deber a la diferencia/ es decir/ elijo aquello que es más original?
> I: en realidad no sé/ *probablemente influyan los profesores/* por lo que escuché acá/ acá hay profesores portugueses y hay cierta afinidad/ llegado el tiempo/ te vas viendo/ un profesor y elegís/ se me ocurre no?
> E: también algún tipo de afinidad cultural/?

I: puede ser/ *pero eso más bien se da con Brasil/ porque nosotros acá/ la posibilidad de contacto es mayor con Brasil/*
E: pero esa mirada hacia Europa/ que siempre nos ha caracterizado/
I: *sí/ pero Europa es// tal el preconcepto o el prejuicio es más hacia Francia// o Alemania/ después Italia/ más que Portugal/* no sé si hay un nexo con Portugal/ tal vez es histórico/ la separación Portugal - España fue fuertísima/ *nosotros somos España/ históricamente/* no sé/ estoy inventando porque no tengo ni idea/
(Roberto, LV).

Hay una búsqueda de lo diferente, de lo exótico, que produce placer. Como afirma Weinrich (1988), la xenitud (el juicio de que algo es extranjero, extraño) es una interpretación de la alteridad. Dice el autor que muchas veces "(...) ciertos aspectos xenológicos, lejos de repelerles siempre [a los aprendices de lenguas extranjeras], pueden por el contrario atraerles e incitarlos a poner un interés especial en la fascinante xenitud de una lengua (...). Así, la xenitud de las lenguas extranjeras resulta ser el resultado de un juicio xenológico culturalmente condicionado." (p. 234).

Como parte de ese juicio xenológico, hablar la variedad de Portugal le parece a Roberto "un milagro", porque es "imposible", inentendible. Adjudica su elección por parte de algunos compañeros a la influencia de los profesores portugueses de la institución (el Lector de Portugal), pero no a la influencia cultural, ya que la afinidad y la "posibilidad de contacto" se da con Brasil. Entre los países europeos que tienen ascendencia cultural sobre Argentina, Portugal es el que menos destaca, pero se recupera su rivalidad colonial con España.

E: qué pensás de esa posibilidad que da este institución de seguir la norma brasileña o la norma de Portugal?
I: no sé si/ a mí no me parece/ no me parece en rasgos generales/ porque: si vamos a hacer una división de ese tipo: habría que tener:/ *está bien que Brasil y Portugal son los países más importantes en lengua portuguesa/ pero existen otros también/ Mozambique/ Cabo Verde/ existen otros también/ yo elegiría la brasilera porque es a la que le veo más futuro/ el futuro acá que se le ve al portugués en Argentina es el MERCOSUR/* aunque bueno/ Portugal existe también/ pero yo le veo futuro por el lado de Brasil/ yo elegiría la de Brasil/ no sé-de-nadie-que-haya-elegido-la-de-Portugal/ no conozco a nadie que la haya elegido pero:/
E: por cuál te sentís más atraída?
I: *por la de Brasil/ yo me enganché por la música/ por la música y por sus costumbres religiosas/ que es muy variada/* eso es todo/
(Verónica, LV).

Verónica reconoce mayor variación dialectal del portugués que la representada por Brasil y Portugal, no obstante elige alguna de las variedades brasileñas (no dice cuál) porque el "futuro" del portugués en Argentina es el MERCOSUR. Además dice no conocer a nadie que haya elegido el PE como norma, lo que lo desestima como opción frente al PB, que es el que tiene "futuro" por el MERCOSUR.

E: qué opinás del tema de la norma, de seguir la norma de una región?
I: no/ *yo creo que está bien que no se enseñe una norma en especial porque/*
E: vos entendés que acá no se enseña una norma en especial?
I: *yo creo que acá no se enseña una norma en especial y eso se nota además en los cursos regulares/* por ahí:/ bueno/ a mí nunca me tocó una profesora carioca pero:/ pero:/ entonces depende el lugar *seguís manteniendo ciertos regionalismos/ ciertas características* y:/ lo bueno era que por ahí uno tomaba porque le gustaba o porque tenía la posibilidad de elegir/ *en cambio si te enseñan una no sabés cómo son las otras* y: es más limitado me parece/ por-una-cuestión-más-exógena-por-ahí-después-podés-adoptar-UNA/
E: vos como profesora, qué norma te ves enseñando en el futuro?
I: *En realidad/ yo no sé qué hablo/ o sea medio que tomé lo que más me gustaba pero carioca sé que no/ no sé si está definido tampoco porque como es medio-medio/*
Compañera brasileña: *Não* es carioca/ tampoco paulista/ *ela ja não/*
E: es una especie de híbrido? ((Risas))
Compañera brasileña: *No sé/ yo creo que en Brasil sería que no tiene/ no tiene un cierto acento:/ los vecinos tienen un acento/ los cariocas tienen ese tema do "esse"/ ao sul se usa "tú"/ paulista o "r"/ ela/ si yo escucho? não/ não ve nada/*
E: un portugués neutro? ((Risas))
Compañera brasileña: *o mineiro es portugués neutro/*
I: A veces/ lo que me pasa también es que de ha-/ de escuchar hablar a: algunos brasileros de alguna manera/ de repente/ y también cuando estás cansada de hablar mucho/ me sale por ejemplo en vez de "encontraj"/ "encontrar"/ porque para m-/ porque después me doy cuenta que tal vez es más económico/ que tenés la lengua ahí/ como que también se filtra otro tipo de pronunciación por comodidad o porque por ahí te sale/ sí o de escuchar a alguien por ahí te sale y/ *yo en general opto por lo que más me gusta como suena* ((risas))/ y por ahí lo que no me sale tanto/ lo que uno no aprende de una/ "*os olhos*" en carioca/ "oshollosh" *no me sale/* o sea-tendría-que-practicarlo/ una porque no sé bien cuándo hay que ponerlo/ entonces como que quiero no usarlo aparte no sé/ como que no/ no/ sí-sí-sí/ *es una cuestión de gusto/* me parece/
(Gricelda, FUNCEB).

Interesantes las intervenciones de la compañera brasileña testigo de la entrevista a Gricelda, que no percibe que le estén enseñando alguna variedad en particular. La compañera dice que Gricelda no tiene "acento", que quienes tienen acento son los "vecinos" de las diferentes regiones de Brasil, y enumera los rasgos distintivos. Como Gricelda no es brasileña, entonces su acento no es identificado como perteneciente a ninguna variedad regional del PB. Cuando se pregunta si habla un "portugués neutro", la compañera brasileña apunta que el "minero" es el portugués neutro, seguramente por la ausencia de los rasgos marcados de las demás variedades.

Gricelda considera que no le están enseñando ninguna variedad en particular, pero recuerda que nunca tuvo profesores cariocas y que el acento lo copia al escuchar hablar a los brasileños y por economía articulatoria, por cierta comodidad. Luego de varios rodeos, concluye que la elección de la variedad, siempre en términos de la pronunciación, es "una cuestión de gusto".

Por los testimonios analizados, podemos afirmar que en la FUNCEB la elección de la variedad es un tema secundario para los estudiantes brasileños y argentinos: el conflicto radica en la confrontación del habla con la norma culta, en el caso de los primeros, y en la representación del portugués como lengua difícil, en el de los segundos.

E: conocés algo de Portugal?
I: No/ solamente de nom-/ no de Portugal así/ país/ no/ *lo que sí me pasaron cuando iba a Brasil era que me decían si era portuguesa* pero creo que tiene que ver con muchas vocales yo/ por no saber/ *no las abría/ entonces por ahí queda más cerradito/* por eso debe ser/ ahora me doy cuenta/ en ese momento no sabía bien por qué_((risas))/
(Gricelda, FUNCEB).

De hecho, a Gricelda la cofunden con una portuguesa en Brasil por su pronunciación ("más cerrada"), que si bien ella entiende como producto de "no saber", no le genera mayores problemas, es más, le resulta simpático ser confundida con una hablante nativa del portugués, aunque no sea del PB. La falta de "acento" la marca como hablante no nativa, por lo que cualquier acento es bien recibido por Gricelda.

I: ESTA no les da [la opción por las variedades]/ se estructura más porque sería/ es muy amplio/ *hablar e: de- del- cómo se llam- del- el paulista/ el carioca y el de Port- el de Portugal digo/ es tan amplio que tendría que ser digamos no sé si carreras* diferentes pero pero pero o sea encararlos en distintos objetivos totalmente claros y diferentes/
E: y acá que portugués enseñan?
I: *acá se rigen por el paulista/ acá o sea unifican/ el paulista porque hay algo que es e: real si vos vas al a Brasil hablando portugués/ de PORTUGAL y te vas a encontrar con otro idioma/*
E: mh:
I: la- la realidad es esa/ creo que unifican criterios e tampoco hablando el po- el brasilero e del norte entonces bueno hacen una- una- *unifican todos esos criterios porque sería: requeteamplio e: agarrar el gaucho con el paulista con el nordestino viste hay mucha diferencia es muchísima la diferencia e:* (...) *en cambio el portugués de PORTUGAL la diferencia es muchísimo más notoria/* (...)
E: a nivel cultural tiene como más ascendencia/
I: *sí po- si e creo que bueno/ San Pablo es muy fuerte/*
E: mh:
I: e: *hay mucha:: digamos cultura a nivel muchas universida:des muchos centros de estudio* es muy fuerte entonces este bueno creo que se agarraron de eso o- o- o- o- canalizaron por ese lado/
(Gabriela, FUNCEB).

Gabriela, al contrario de su otra compañera argentina de la FUNCEB, entiende que en la institución sí hay elección de una variedad: la paulista. Esa elección implica "unificar", no el portugués, pero sí las hablas de los estudiantes en clase. Piensa que si los estudiantes pudieran elegir la norma como en el LV, tendrían que darse distintas carreras porque las variedades son totalmente diferentes. Se trata de una "unificación de criterios"' que permite comunicarse "en todo Brasil"[152], al contrario de lo que pasaría si se enseñara la variedad europea, que es "otro idioma". La elección de la variedad paulista se justifica por la ascendencia cultural (y económica) de la ciudad de San Pablo en Brasil, que tiene muchas universidades y centros de estudio. Cuando se le pregunta por el prestigio del "paulista", no duda en marcar esa preeminencia de la región dentro del país vecino.

[152] Este énfasis en la unidad del portugués brasileño estaba presente en el programa de la asignatura lengua Portuguesa de la FUNCEB que analizamos en el apartado 5.2.

Respecto de la norma lingüística, ninguno de los entrevistados argentinos mencionó alguna dificultad especial, aunque los testimonios de Gabriela y de Marcelo son interesantes por sus experiencias en Brasil.

> E: y esto mismo pero pensando en la lengua qué es lo que vos creés que es hablar correctamente el portugués?
> I: e:: *hablarlo correctamente creo que es poder manifestarse primero poder pensar en la idioma en el idioma que que vas a hablar* que es fundamental porque si no lo tenés internalizado es muy difícil hacer una traducción porque no va a salir/ es muy distinto pensar en castellano y hablar en portugués que pensar y hablar en portugués este: y segundo/ *bueno es poder llegar a que el alumno a que una persona que no haga un profesorado pero sí que quiere saber pueda manejarse y saber no solo el idioma sino todo lo que es el pueblo* de o sea lo que es ee: el brasilero porque tiene esas características/ por qué actúa así/ (...)
> E: la concepción digamos del hablar correctamente la lengua es la misma que circula adentro de esta institución? (...) que es lo que te están enseñando en la actualidad a hablar correctamente portugués?
> I: e: *e creo que dentro de los que somos e: hay muchos que no hablan correctamente no sé qué pasa con ellos/ no sé qué va a pasar de acá al año que viene o de acá a fin de año/*
> E: mh:
> I: e: no sé/ *por eso me desorienta la evaluación que tienen/*
> E: mh:
> I: me desorienta totalmente e: venía con una idea y no la tengo clara todavía: (...) *qué tipo de profesores salen de acá/* con qué posibilidades la verdad e: no se lo planteó nadie porque tampoco sabés a quién planteárselo pero no sé qué tipo de profesores salimos/
> (Gabriela, FUNCEB).

Hablar bien portugués significa para Gabriela una distinción: por un lado, para los futuros profesores y traductores, es "pensar en portugués", por el otro, para quienes lo aprenden sin intenciones de enseñar, es conocer el idioma "para comunicarse" pero conocer también la cultura y el pueblo que habla la lengua. Respecto de la primera categoría, es inevitable pensar en el "mito del hablante nativo", único capaz de "pensar en una lengua". Por eso critica el criterio de corrección utilizado en la institución, que se basa en la lengua *padrão* y la instituye como variedad de enseñanza. Esa lengua no es la lengua que "piensa y habla el pueblo", ni enseña a respetar al otro ni a su cultura. De allí su perplejidad: "no sé qué tipo de profesores salimos".

> I: m: creo según tengo entendido hay algunas materias como fonética ((risas)) por ejemplo en las cuales: no no le dan mucha libertad en al- algunos profesores/ *entonces yo tengo el caso por ejemplo de una profes- de una profes- de una compañera que es brasileña/* que cursó el año pasado fonética que está cursando fonética conmigo este año (...) el año pasado fone- con otra profesora y ella es de San *Paulo/ y esa profesora la obligaba a pronunciar como cario- co- como pronuncian los cariocas/ entonces ella hoy en día arrastra e es brasileña pero vino acá creo que de muy chiquita/*
> E: mh:
> I: *los padres son brasileños si no si no me equivoco e: habla perfecto perfecto perfecto el idioma pero con l-acento-de San Pablo/*
> E: claro/
> I: ahora esta profesora la obligaba y *le metió un tic le metió un tic entonces ella a veces se confunde:* (...) ahora m- e: si hubiera libertad me parecería (...) en realidad tiene su ventaja y su desventaja no por un lado la ventaja y bueno cada uno podría hacer lo que lo que lo que lo que quiera o (...) y si cada uno puede hacer lo que quisiera y poder elegir lo que mas le guste

pero por otro lado eso conllevaría al problema de que de que no habría no habría una norma unitaria entonces-seria mucho más difícil articular el aprendizaje a lo largo de toda la carrera de cuatro AÑOS no?(...) entonces como que posiblemente *no-se-haya podido lograr quórum todavía/* y creo que va a tardar mucho porque en general optamos por el camino más fácil que-el-camino (...) creo para mí al menos a mí al menos *me resulta más fácil el camino paulista* porque-como yo me crié cerca de Río Grande del Sur que no tiene na-que ver con (...) carioca es mucha más cercana a la a la a la provincia paulista no?
(Marcelo, LV).

Marcelo no concuerda con que haya libertad de elección de la variedad y de la norma modelo de corrección en el LV. Cuenta el caso de una compañera brasileña que fue obligada a elegir una norma distinta de la que ella hablaba y que eso le generó inseguridad lingüística ("un tic que todavía tiene"). Dice que no hay acuerdo en la institución sobre qué norma enseñar y que si un profesor habla una variedad y el siguiente otra, eso es un problema para los estudiantes. Tampoco cree que todos los profesores conozcan bien las diferentes variedades y que es necesaria una unificación de criterios para llevar a cabo la carrera de cuatro años. Si él tuviera que elegir, elegiría el paulista porque le resulta más fácil, por su cercanía con el portugués que aprendió en la frontera. Entonces, la libertad de elección se extiende hasta la variedad que hablan los profesores, que se convierte indefectiblemente en el criterio de corrección de las hablas diferentes.

I: digo de la cultura portuguesa solamente tengo una imagen: tengo una imagen ABSOLUTAMENTE ficticia absolutamente ficticia pero quizás e.hh *una imagen más mítica la* imagen que pueda ver del Brasil únicamente porque no conozco Portugal (...) *una imagen más mítica y por lo tanto para mí más seductora/*
E: mh:
I: en ciertos aspectos e/
E: pero te sentís más cerca/ digamos/ de la cultura brasileña?
I: *más cerca de la cultura brasileña/ sí/* (...) sí me siento más ligado más ligado (...) más ligado/ *a la cultura brasileña e aunque me siento muy seducido por por por lo que podría ser* (...) y bueno por lo poco que conozco de *la literatura portuguesa también es como que me me me seduce mucho* ese ese imaginario (...) cosa que quizás yo no lo siento tanto con con con un escritor brasileño/
(Marcelo, LV).

Evidentemente, la variedad de Portugal no es una opción para Marcelo, pero su literatura lo "seduce" por su exotismo. No es que la literatura brasileña no le resulte exótica, claro queda en su discurso, pero la portuguesa es más "amplia históricamente". No obstante la fascinación que Portugal y su cultura operan sobre él, la cultura más "cercana" es la brasileña.

E: (...) y bueno esto nos lleva a un tema que también te quería preguntar que este vos considerás que- vos hablás correctamente portugués?
I: ((risas)) *yo no/* (...) *el problema mío* es quizás diferente al problema de un brasileño porque yo aprendo la lengua *no aprendo la norma de chiquito no voy al colegio Brasil entonces aprendo de lo que escucho de lo que leo entonces leo mal y escucho mal porque hay diferencias en las lenguas* e en el espa- entre el el portugués y el español que son muy

sutiles (...) *para mí nunca existió esta diferencia [de pronunciación] o sea lo que yo tuve fue un mal aprendizaje de la lengua/ (...) la aprendí mal* entonces ahora quizás *tengo que hacer un doble esfuerzo* (...) porque e e e e.hh-*ir armando el edificio* a partir de ahí lo que yo tengo que hacer ahora es *reconstruir lo que está mal aprendido y empezar a construir nuevamente* (...) *rever todos lo.hh errores* que yo tengo de todas maneras creo que e: *yo hablo mal el portugués* (...) pero: creo que la materia fonética particularmente me dio muchísimo me dio muchísimo y y quizás *lo que nos falta a nosotros e.hh y bueno es muy difícil tenerlo acá e.hh un poco más de CONTACTO con la lengua no? fonética particularmente e.hh// una materia que es la (...) creo que es la única materia que yo tengo donde está un profesor brasileño de la Fundación no?*
(Marcelo, LV).

En el discurso de Marcelo, que aprendió portugués de chico, encontramos algunos de los mismos motivos que entre las migrantes brasileñas para decir que él habla mal portugués: errores en la pronunciación, pero esta vez atribuidos no a las variedades regionales o al habla popular frente a la culta sino a no haber asistido a la escuela en Brasil, por lo que tiene un "mal aprendizaje de la lengua". Igual que pasaba con las estudiantes brasileñas, frente a aquellos que aprenden la lengua de cero, es decir, que ingresan a la lengua desde la norma, Marcelo siente que tiene que esforzarse más. No obstante, afirma que lo que les falta a ellos es contacto con profesores brasileños, lo que afortunadamente se produce en la materia fonética con un profesor que también trabaja en la FUNCEB ("es de la Fundación").

Vimos en este apartado que la variación dialectal del portugués no es vivida como conflictiva para los estudiantes argentinos. En el caso del LV, donde se puede "optar" por una variedad, incluida la europea, hay en esa elección una búsqueda de lo diferente, de lo exótico, que produce placer. Hablar la variedad de Portugal les parece "un milagro", porque es "imposible", inentendible. La influencia cultural que se produce por afinidad se da con Brasil y no con Portugal, a pesar de su presencia en la institución. Se da una asociación entre variedad lingüística y hablar como un nativo. En realidad, los argentinos apreciarían que se considerara que hablan alguna variedad; de ese modo se sentirían más "brasileños", especialmente los de la FUNCEB. De hecho, los profesores argentinos del LV son criticados por "mezclar" las variedades o por no hablar ninguna decididamente.

Los temas del "mito del hablante nativo" y del contacto con profesores y compañeros brasileños son asunto del siguiente apartado.

8.2. Representaciones sobre los hablantes de portugués en el contexto de los profesorados

8.2.1. Los compañeros brasileños

Como adelantamos, en este apartado consideraremos las preguntas sobre la interrelación con hablantes nativos de portugués en ambas instituciones.

> E: tuviste alguna vez o tenés en este momento algún compañero brasileño cursando con vos?
> I: DOS/ dos chicas/ una sé que vive hace mucho tiempo acá/ la otra/ algunos años/ no sé si muchos pero algunos años// *una de ellas habla castellano muy bien/ no tiene acento/ así que debe haber venido de chica/ la otra tiene un poquito de acento/*
> E: las ves como integradas al grupo de estudiantes/ o:?
> I: sí/ sí/ (...)
> E: vos creés que para ellas es más sencillo hacer este profesorado que para los estudiantes argentinos?
> I: y/ ssí/
> E: por qué?
> I: Y-porque-ya-saben/ ((risas))
> E: ((risas)) qué saben?
> I: *el idioma / ya saben hablar / saben vocabulario / saben pronunciación / saben conjugar / saben todo /*
> (...)
> (Roberto, LV).

En el encuentro intercultural entre alóglotas lo que se destaca es el "acento" con el que los otros hablan la lengua propia. Las estudiantes pueden estar "integradas" al grupo, pero el acento siempre las distingue. Según Klett (2009), el acento produce solidaridades o rechazos (v. también Weinrich 1988, y, para un enfoque sociológico, Bourdieu y Boltanski 1975 y Bourdieu 1984). Desde un punto de vista psicoanalítico, explica Klett (op. cit.) que el conservar el acento de la lengua materna al hablar una lengua extranjera es una manera de no "traicionar" las raíces, la identidad primera que se debe abandonar o se pone en suspenso al ingresar a los sonidos de la nueva lengua: "conservar el acento al hablar una LE es tal vez sinónimo de buscar protección en un mundo en el cual el individuo se siente frágil" (op. cit.: 110). Por supuesto que intentar ocultar el acento, así como las "interferencias" y las "fosilizaciones" es efecto de un proceso inverso: el hablante quiere identificarse por completo con la sociedad receptora ocultando su origen. Lo que ocurre es que la lengua estándar, oficial, prestigiosa, es la "no marcada", es decir, la percibida como "sin acento" frente a las otras lenguas o variedades regionales.

En este caso, el acento es un bien preciado que marca a las estudiantes brasileñas como hablantes nativas de la lengua objeto de estudio. Lejos de producir un efecto de discriminación entre los compañeros (Bourdieu 1982, Raiter 2003), el acento conlleva un valor simbólico que marca indexicalmente, diacríticamente (Barth 1969) la pertenencia de

las estudiantes al grupo de hablantes nativos de portugués. El hablar con "un poquito de acento" parece un punto intermedio entre la conservación de las raíces culturales y la integración a la sociedad receptora. De hecho, en el discurso de Roberto, hablar "muy bien" una lengua implica no tener acento: "una de ellas habla castellano muy bien, no tiene acento".

El mito del hablante nativo también aparece en el discurso de Roberto cuando considera que hacer el profesorado es más fácil para las estudiantes brasileñas porque "ya saben todo". Como hemos visto, las estudiantes brasileñas no comparten esa opinión. Lo que ya saben, tal vez, es aquello que Roberto todavía no domina y que enumera: hablar, vocabulario, pronunciación, conjugar, en definitiva "el idioma". La marcación dialectal en el habla no es un problema para Roberto en esta etapa de su formación (y tal vez no llegue a serlo pues para él el acento no tiene un valor identitario).

> E: compartís otro ámbito fuera de la institución con ellos?
> I: sí/ sí/ el cumpleaños:/ (...)
> E: y dentro de la institución es también buena la relación?
> I: *MUY BUENA/ muy buena/ en todo ámbito/ yo creo que el profesorado/ por el tipo de personas que hacen el profesorado contribuye siempre a una buena relación/*
> E: ellos tienen mayor facilidad para hacer este aprendizaje específico?
> I: *No/ yo creo que no/* según/ según/ hay una chica que *está hace poco tiempo acá y: le resulta difícil* porque: lógicamente ella aprendió: en Brasil hablando/ *pero no sabe nada* del tipo:/ por ejemplo *gramática/ le cuesta mucho GRAMÁTICA y las materias en ESPAÑOL/* que no entiende a veces y le cuesta mucho comprender/ después *hay otra chica que sí/ que hizo la universidad allá en Brasil y está más acostumbrada a lo que es el ámbito de una institución educativa/* a ella no es que le cuesta tanto como a la otra pero: igual/ es un mito/ *yo creo que les cuesta un poquito más/* quizás tengan un poquito/ perdón/ quizás tengan un poco más/ *un vocabulario más amplio no?/ o: las materias que son filosóficas o en español/ todo eso sí les cuesta más/*
> (Verónica, LV).

Según Verónica, el ámbito del profesorado es un lugar que "contribuye a una buena relación" con los brasileños "por el tipo de personas que hacen el profesorado". Qué implicaciones tiene esta afirmación es difícil de decir. ¿Se refiere a las personas de una de las nacionalidades en particular o a ambas? En todo caso, debemos pensar que se trata de "afinidades" dadas por un interés común en el estudio y posterior enseñanza del portugués. Por supuesto que hay una marca de clase social, una trayectoria social predelineada por la pertenencia de clase en la elección de una carrera, como lo señalaban hace ya muchos años Bourdieu y Passeron (1964).

Interrogada sobre la supuesta facilidad de los brasileños para hacer el profesorado, Verónica no está de acuerdo con lo que decíamos antes junto con Roberto: no es más fácil para ellos, es más difícil ("les cuesta un poquito más") por su desconocimiento previo de la gramática del portugués y por su falta de manejo del discurso académico y del español. La

síntesis de esa dificultad son las materias "filosóficas o en español", en las que la diferencia señala positivamente al grupo de estudiantes argentinos.

> E: compartís con compañeros brasileños algún otro ámbito? fuera del CEBI?
> I: UN día fui a comer a la casa de una brasilera/ porque ella me contaba que estaba haciendo feijão y le dije "ay/ nunca comí"/ que nunca había probado/ así que me dijo "bueno/ te voy a invitar"/ así que fui esa vez pero no nos encontramos a parte/ no organizamos nada/ ni con los argentinos/
> E: cómo es la relación con los brasileños dentro de la institución, en general?
> I: Buena/ pero yo/ lo que tal vez/ *lo que yo siempre encuentro como barrera es que por ahí hay:/ cosas como que uno no puede traspa- por -el-hecho-de-hablar-un-idioma-diferente/ como que hay cosas que uno no puede traducir/* entonces como que uno/ por ejemplo la otra vez estábamos en un grupo con Silvana que es argentina y C./ que es brasilera/ y después de tanto tiempo de hablar/ *uno como que tiene ganas de desahogarse y como de poner una cosa que es/ por ahí si la tenés que hablar en:/ en portugués ya la tenés que pensar y ya el hecho de pensarla pierde espontaneidad/* muchas veces/ ese tema de la barrera/ de no poder encontrar/ porque es un idioma distinto pero no poder encontrar la palabra que/ como que traduce lo que vos querés decir/ obviamente/ porque tal vez lo que vos querés decir se expresa bien en castellano/ bueno/ mandarte al cuer- o:/ bueno/ cosas muy propias de uno/ que por ahí eso::/ eso:/ me cuesta bastante/ eso: no sé si se puede lograr/ *tal vez si uno vivió mucho en Brasil/ en la cultura y todo/* pero no sé/
> (Gricelda, FUNCEB).

Entre argentinos y brasileños existe la barrera del idioma como obstáculo para una comunicación fluida. La distancia no es solo lingüística ("hay cosas que uno no puede traducir") sino que también es cultural. La invitación a comer *feijõada* es una concesión por parte de la estudiante brasileña, una invitación a conocer la cultura, cosa que se puede realizar de primera mano "si uno vivió mucho en Brasil". La cultura brasileña ejerce una especie de atracción justamente por ser diferente, como podemos apreciar en el siguiente fragmento:

> E: te sentís atraída hacia la cultura brasileña?
> I: *sí/ me gusta/* me gusta:/ o sea tampoco sé tanto tal vez pero:/ me gusta ese/ *esa espontaneidad con que:/ en los brasileros una cuestión muy pasional como que me gusta/* como que la manera de ha- ((risas))/ *la manera de hablar/ como que ponen mucha ENERGÍA/ mucho acento o enfatizan mucho las cosas/ que a mí eso me encanta/* (...)
> E: cómo caracterizarías, en general, a los brasileños?
> I: *como alegres/ espontáneos/ eh:/ son-charlatanes en general-abierTOS/* (...)
> E: sabés de alguna anécdota, graciosa o no, algún cuento en el que intervengan argentinos y brasileños aquí en la institución?
> I: sí/ un cuento así/ *por la confusión de palabras:/* una anécdota de una chica que me contó o sea/ no es/ un argentino que contaba que/ este:/ bueno/ esta argentina hizo el curso:/ un nivel conmigo:/ su papá era brasilero/ pero ella nació acá y se crió acá/ y:/ me contaba que una amiga que era argentina fue a hacer un intercambio a Brasil/ entonces se sentaron a comer y entonces le preguntaron/ "y:/ o sea/ los anfitriones eran brasileros/ y le preguntaron/ "y:/ vas a querer algo más"/ eh: *y ella le dijo/ "Sí/ estoy conforme"/ y ellos le entendieron/ "estou com fome" ((risas))/* y le seguían dando más/ y decía/ "no/ estoy conforme"/ y le seguían dando/ o sea *no habían entendido-por-una-mala-pronunciación* ((risas))/ y: así: eso que me acuerdo/ y después una anécdota graciosa/ *me contaron que un profesor de-de ACÁ/ cuando llegó hacía poquito tiempo/ eh:/ fue a tomar un cafecito/ un CAFÉ/* y después:/ él escuchaba que se decía "cafecito"/ como que se decía "cafecito"/ entonces *pidió "quiero un cafecito con*

tostaditas y mantequita" ((risas))/ y entonces el mozo lo miró y le dijo/ bueno como que son esas cosas que/ que "cafecito" se dice en diminutivo ((risas))/ y lo miró con cara de ASÍ:/
(Gricelda, FUNCEB).

La cultura brasileña es definida a partir de características de los brasileños: "espontaneidad", "pasión", "energía", "énfasis al hablar", "acento". Ellos son "charlatanes", "abiertos", "alegres", estereotipos ya extendidos de los brasileños que parecen confirmarse en el profesorado. En las interacciones que relata, nuevamente aparecen los "falsos amigos", es decir, esa zona equívoca de intersección entre ambas lenguas que lleva al malentendido, en este caso provocada por la "mala pronunciación". En realidad, es la representación de las lenguas como transparentes lo que la provoca. El segundo ejemplo también es interesante: el brasileño que pide "cafecito con tostaditas y mantequita" hace extensivo el uso del diminutivo a las demás cosas que pide, regularizando el uso. Lo que no conoce es la peculiaridad de ese uso del diminutivo en Buenos Aires. Por eso, en el discurso de Gricelda, la lengua es un obstáculo para la comunicación si no hay un conocimiento de la cultura en la que esa lengua es efectivamente usada.

E: considerás que tienen mayor facilidad los brasileños para hacer este profesorado que los argentinos?
I: *tienen más facilidad en la parte oral/ OBVIAMENTE/ obviamente/ es su lengua y por ahí/ no tanto en la parte de gramática* por una cuestión lógica que es que por ahí uno nunca se pone a pensar en la propia lengua/ por ahí uno la habla y/ y usa mal ciertas estructuras y otro le viene a decir "no/ pero está mal usado" y uno se lo cuestiona o no entiende/ *por ahí por una cuestión lógica que nos pasaría a nosotros con el castellano/*
(Gricelda, FUNCEB).

Gricelda entiende, igual que todos nuestros entrevistados, que "la parte oral" es la que se les facilita a los brasileños en el profesorado, pero que la gramática y la corrección de los errores no son tan sencillas para ellos. Compara la situación con la de "nosotros con el castellano": el conocimiento metalingüístico no es algo que venga con el ser hablante nativo de una lengua.

E: me dijiste de alguna materia que compartís con ellos y los consideras como integrados a los grupos de estudio:
I: e: *no yo creo que no/*
E: no? (...)
I: *es como que no tengan tan- no no no se le haya dado tanta cabida/ e*:
E: cómo es eso?
I: *y por otro lado quizás es como que ellas no encontraron tanta cabida y por otro lado no la buscaron entonces se quedaron las tres juntas/ se juntan entre ellas estudian entre ellas y*:
E: mh:
I: eso creo si bien la cla- la clase de psicosociología que es la que compartimos/ una clase bastante abierta/ todos nos sentamos en ronda/ *siempre están ellas tres juntas y: se arman algunas discusio:nes y en general es como que son ellas tres juntas y y el otro grupo que somos lo.hh argentinos* hay una una una cuestión de n- no sabría definir bien por dónde pasa no? pero creo que más que nada e.hh una cuestión de que- *quizás sea una cuestión de*

idiosincrasia (...) del modo de vivir del modo de de de de tratar- del modo de ser/ entonce-es-como que yo pienso que se sienten un poco como fuera del TARRO quizás:
(Marcelo, LV).

Las brasileñas se sienten, según el entrevistado "fuera del tarro" en la materia dictada en español. La metáfora, que implica una cierta cosificación, tiene el sentido del aislamiento que, como decíamos al analizar las características de la migración brasileña, es bastante habitual entre las mujeres que migran siguiendo a su cónyuge y que no tienen mucha oportunidad de contacto con otros hablantes de castellano para aprender a comunicarse en la otra lengua. Esto nos permite pensar que en las materias en portugués las estudiantes brasileñas del LV se sienten más respetadas por sus pares (no así por los profesores) y se pueden integrar más al grupo, mientras que en las materias en castellano permanecen aisladas porque lo que se pone en escena es su diferencia y su incapacidad para comunicarse en castellano. Esto no ocurre en la FUNCEB, por supuesto, donde todas las materias son impartidas en portugués.

En síntesis, la marcación fonética del habla de los migrantes puede resultar un rasgo para su estigmatización social. De allí que "hablar como un nativo" tenga un valor simbólico destacado tanto para migrantes (en relación con la lengua primera, aquí el castellano) como para aprendices de una lengua extranjera (aquí el portugués para los argentinos y, lamentablemente, para la oralidad de los brasileños que no hablan el portugués "estándar" o la variedad elegida para la enseñanza). Recordemos que en el caso de los argentinos el "deseo de plenitud" también se colma a partir de la identificación con la pronunciación de un hablante nativo, en ese sentido, los estudiantes argentinos admiran a sus compañeras brasileñas por su pronunciación, que constituye un modelo a seguir, especialmente frente a los profesores que no son brasileños.

El juego especular de las diferencias culturales tiene implícita una delimitación grupal y una valoración asociada, tanto positiva como negativa, respecto del otro. Según los argentinos, los brasileños son diferentes en un sentido positivo (son más alegres, abiertos, etc.), pero no se adaptan como su condición de migrantes debería obligarlos (desprecian el mate, la comida, la música, tienen dificultades con el idioma en las materias dictadas en castellano, todavía tienen acento cuando hablan en castellano). Según las brasileñas, los argentinos son serios y estudiosos pero tristes y melancólicos. Según ambos grupos, los profesores argentinos no "hablan" portugués, aunque saben mucha "gramática".

Pudimos interpretar que entre argentinos y brasileños existe la barrera del idioma como obstáculo para una comunicación fluida, pero la distancia no es solo lingüística ("hay cosas que uno no puede traducir") sino que también es cultural, en tanto involucra las imágenes de las costumbres y de las formas de interacción de cada grupo.

8.2.2. Hablantes nativos y no nativos, estudiantes y profesores

En principio, como ya hemos dicho, existe la representación de que nadie habla la lengua como un hablante nativo (mito del hablante nativo). Los estudiantes de lenguas extranjeras entrevistados coinciden en que el ideal es "hablar como un nativo", lo que implica hablar portugués "sin acento" castellano o con algún acento brasileño (o portugués) reconocible. En ese sentido, todos los estudiantes entrevistados están de acuerdo en que la presencia de compañeros brasileños enriquece su aprendizaje de la lengua, especialmente de la oralidad. No obstante, cabe la pregunta de si el hablante nativo es el profesor ideal o de si es necesario ser hablante nativo para ser un buen profesor de portugués. A continuación analizamos las respuestas de los entrevistados argentinos.

> P1: Mirá, (...) *tuve una profesora que era brasilera y fue desastroso, desastroso, desastroso.* Era brasileña pero... *no tenía la metodología, no era profesora sino que era nativa,* entonces yo (...) yo jamás sería como esta mujer (...) para mí ella fue tan mala que (...) yo voy a ser diferente (....) *todavía está en la mente que el que quiera aprender, si le enseña un nativo aprende más o aprende mejor* (...) yo particularmente tuve una experiencia, cuando ya había hecho un nivel, *fui a un instituto para ser profesora y me dijeron "a no, pero vos no sos nativa, yo quiero una profesora nativa"* (...) *una cosa es enseñar y otra cosa es hablar la lengua* (...) no sé en inglés cómo es, pero en portugués... (*Focus group*, LV).

Una de las profesorandas que participó del *focus group* rechazaba firmemente el mito de que el hablante nativo es el mejor profesor de su lengua, al que estuvo expuesta tanto como estudiante como cuando fue a buscar trabajo en un instituto. Distingue claramente entre hablar una lengua y enseñarla. El límite está marcado por la metodología, es decir, el ser profesor profesional. Esta estudiante no quiere parecerse a esa profesora que enseñaba sin saber cómo.

El mito del hablante nativo tiene una doble cara: por un lado, "hablar como un nativo" quiere decir hablar sin acento (extranjero) y llegar a pensar en la otra lengua. Por otro lado, el mito se extiende a la práctica profesional, ya que los profesores nativos son considerados mejores por el hecho de ser hablantes nativos, aunque no tengan formación específica.

> P2: Yo no tengo experiencia laboral acá, me dedico a otra cosa y el año pasado tuve dos alumnos particulares y (...) no intenté realmente ni enviar currículos ni (...) *Acá hay muchos brasileños que están desocupados que ponen "hablante nativo"...* (*Focus group*, LV).

La segunda participante del *focus group* condena a los brasileños que hacen uso de su lengua materna para conseguir trabajo, mientras que ella ni lo intenta porque todavía no tiene el título. Nuevamente, el ser hablante nativo constituye un capital simbólico importante

en el mercado de la enseñanza de portugués, lo que ella resiente. Pero en clase, la presencia de hablantes nativos es calificada como positiva por los estudiantes argentinos.

> E: creés que el contacto con estudiantes brasileños enriquece tu aprendizaje?
> I: Y *sí/ por la pronunciación/ por el diálogo/ y la parte coloquial/* que es lo que se ve menos/ cuando se estudia un idioma siempre es un poco teórico/ un poco artificial/ *esas expresiones reales/ eso se aprende en el contacto en vivo/*
> E: sólo están aprendiendo lengua portuguesa u otras cosas/ ambos grupos?
> I: *otras cosas también/ es inevitable/ por la vecindad//* debe ser por los otros idiomas también/ hay siempre una afinidad con una civilización que: cuando estudiaba francés/ hablaba de la Torre Eiffel o del LOUVRE/ de cosas que quizás jamás había visto/ y hablar de experiencias del viaje/ fuimos a tal lado/ *con Brasil es más fácil porque es más cerca es más barato/ en ese sentido es más fácil/*
> (Roberto, LV)

El contacto "directo" con la lengua es garantizado por la presencia de hablantes nativos y estos enriquecen el aprendizaje de la oralidad, que se contrapone al estudio "un poco teórico" del idioma que es "un poco artificial". Lo hablantes nativos son vectores de "esas expresiones reales" que se aprenden solamente en el contacto vivo, en presencia. Metonímicamente, el portugués es más fácil que el francés por la proximidad geográfica que permite la experiencia directa con la "civilización", que también se aprende al estudiar una lengua extranjera.

También es positiva la experiencia con una profesora brasileña que relata Verónica a continuación:

> E: dónde hiciste el curso?
> I: en la Universidad de la Matanza/
> E: era de buen nivel?
> I: *de muy buen nivel/ muy buen nivel/ una profesora brasilera:/* que:/ bueno/ hice cuatro niveles:/ cuatrimestrales/ y sí/ muy buen nivel/ aparte daban: un poco de lectura/ un poco de gramática/ un poco de todo/ cultura general/ videos/ un poco de todo/(...)
> E: los profesores brasileños te resultan mejores que los argentinos/ enseñando en portugués?
> I: *según mi experiencia de profesor brasilero fue el que yo hacía el curso/ la única/*
> E: te facilita el aprendizaje?
> I: por lo menos hasta ahora/ con los profesores que:/ puede ser/ *puede ser/ un poco mejores los brasileros no?/ a lo mejor en el ámbito de la CULTURA/ de la cultura general no?/ porque son personas que vivieron allá:/ y: tiene/ tienen/ metida adentro la cultura no*?/ es como cualquiera profesor/ que la tiene de memoria y no la vivió/ no la vivió/
> E: esto quiere decir que estudiar un profesorado no es sólo estudiar una lengua?
> I: no/ no/ para mí incluye: *ya sea cultura/ costumbres/ todas esas cosas para mí es importante además de aprender el idioma/*
> (Verónica, LV).

Para Verónica un profesor brasileño es mejor que otro argentino porque los primeros "tienen metida adentro la cultura", mientras que los argentinos "la tienen de memoria". Estudiar el profesorado no es solo estudiar la lengua, desde esta perspectiva es también estudiar "la cultura", en términos de "costumbres".

E: en general/ vos creés que el contacto con brasileños enriquece tu aprendizaje acá?
I: *sí seguro:/ en el tema de HABLAR/ porque aunque uno tenga profesores que le enseñan fonética:/ bueno/ ellos ya la tienen incorporada/* y el hecho de que uno: realmente esté en contacto con ellos/ *escuchándolos hablar y hablando AYUDA/* y además/ bueno eso de estar en contacto con ellos *uno siempre aprende cosas nuevas/ palabras nuevas/ que: ellos ya las saben y que quizás un profesor que a él LE ENSEÑARON/ no sabe/ es así/*
(Verónica, LV).

Nuevamente, el contacto con profesores brasileños "ayuda" a aprender a hablar porque ellos ya tienen incorporada la fonética y a adquirir vocabulario que ellos ya saben de primera mano, no porque otro les enseñó, como en el caso de los profesores argentinos. Los hablantes nativos son los únicos que tienen la cultura de primera mano y eso beneficia su transmisión, según este discurso.

E: creés que el contacto con brasileños nativos enriquece el aprendizaje del idioma?
I: *sí/ totalmente/ totalmente porque: ya sólo el hecho de escuchar:/ a uno le agiliza* eh:/ a mí-por-lo-menos-me-pasa-que: de escuchar/ por ahí si lo querés imitar no te sale en el momento/ eso como que lo vas/ *se va interiorizando en alguna* manera y en algún momento te sale y como que "uy/ mirá/ me está saliendo parecido"/ *creo que es un proceso pero sirve mucho el hecho de escuchar y escuchar a diferentes brasileros/* (...)
E: te parece bien que los profesores sean brasileños o es mejor que [sean argentinos]?
I: [No/ no/ no]/ *absolutamente prefiero que sean brasileros/ me parece mucho más enriquecedor/*
(Gricelda, FUNCEB).

Gricelda es terminante en su apreciación de que tener contacto con "distintos brasileños" enriquece su oralidad al poder escucharlos y "por imitación", lo que se extiende a los profesores brasileños que ella prefiere porque le parece "mucho más enriquecedor".

E: mh:/ e: tenés profesores brasileños acá tuviste alguna vez un profesor brasileño?
I: *no/ todavía no/ todavía no he tenido la posibilidad/*
E: y este: en el caso hipotético que tuvieras vos crees que esto: sería bueno para tu aprendizaje que enriquecería [tu aprendizaje]
I: *[y te enriquece el aprendizaje]* el hecho de tener una persona que te está enseñando un idioma *y lo habla correctamente/ no es lo mismo que un argentino que lo ha estudiado/* y después bueno lo puede vocalizar pero: en cambio *un persona que es brasilera lo va a vocalizar y te lo va a enseñar/* vos pensá que nació en Brasil (...) *y creció/ estudiando la lengua portugués/*
E: e: y un profesor argentino?
I: *sí puede ser bueno o sea los que tengo no son- el de lengua/ por ejemplo/ es muy buen profesor (...) te podés perfeccionar pero// siempre está la//*
E: y en qué aspectos pensáis que se nota esta diferencia entre ser hablante [nativo]
I: *[ninguna pronunciación se puede] notar más que nada/*
E: en la pronunciación?
I: *en la pronunciación siempre hay algo que te hace percibir que esa persona NO ES/ de ese origen siempre hay algo que: detonante digamos* (...)
(Analía, LV)

Analía también considera que son mejores los profesores brasileños por ser

hablantes nativos de portugués. El nativo "habla correctamente" la lengua y la puede enseñar, mientras que un profesor no nativo, que la aprendió, puede ser un buen profesor, se puede perfeccionar en su pronunciación, pero siempre se notará que no es nativo.

> I: *siempre/* mirá/ *yo creo que e: todo contacto es válido cuando la que está del otro lado te brinda información/ que a vos te beneficia o que sacas algo bueno/ sea e: sea desde la nacionalidad que sea/* (...) eso es a: tal vez acá es como que te (...) *eso pareciera que si no sos brasilero no vas a poder llegar al final de segundo año/* (...)
> E: y ¿qué opinas de que no haya ningún profesor argentino acá en FUNCEB?
> I: *y me llama mucho la atención* ((risas)) *es más me da un poco de miedo/*
> E: ajá los sentís así como una especie de: (...)
> I: *que si voy a competir con otro/* eso es lo que siento/ que si en algún momento tengo que competir con una persona de mi mismo- o sea/ por el mismo- por una misma cosa e:- en este- en este nivel no voy a saber/ no/ *no voy a- va a ser por haber nacido allá (...) una de las cosas que me llamo poderosamente la atención fue esa que no hay ni una persona argentina que dé clase de portugués/*
> E: mh:
> I: *es más/ cuando yo di clases en la empresa e: me e: una de las cosas o sea (...) decí que vos estuviste mucho tiempo viviendo en Brasil y* yo (...) si pero porque y no o sea no me (...) una razón pero era era era un peso más/ *era importante que dijera que viví MUCHOS años y lo que me llamó la atención que los alumnos el primer día que llegue cuantos años viviste en Brasil?* ((risas)) a viví mucho desde que era chiquita hasta la adolescencia pero cuanto ese fueron pautas que me fue dando es decir *qué pasa si acá viniese (...) un brasilero y bue yo- tendrá las mismas posibilidades* y eso es lo que me da la impresión acá como no hay ningún argentino que de clase de portugués/ qué quiere decir que ninguno de los que están acá pueden trabajar acá? *es muy cerrado/ entonces no hay una integración/*
> (Gabriela, FUNCEB).

El fragmento de la entrevista con Gabriela muestra el aspecto conflictivo de no ser hablante nativo y querer dar clases de portugués, que ella señala como inquietante tanto dentro del profesorado de la FUNCEB, que parece más orientado a estudiantes brasileños y que no tiene ningún profesor argentino, como cuando va a buscar trabajo dando clases en empresas, donde debe enfatizar que ha vivido en Brasil durante muchos años para ser legitimada. Respecto de si los profesores brasileños enriquecen su aprendizaje de la lengua, relativiza su respuesta diciendo que siempre y cuando la intención sea compartir el conocimiento, cosa que parece presuponer que eso no ocurre como sería deseable. Ella está preocupada por su futuro laboral, no ve posibilidades de ser profesora en la misma institución en la que se está formando y siente que competirá con los demás brasileños por las fuentes laborales, que ellos ganarán por ser nativos. En ese sentido es que cuestiona la "integración".

> E: tenés algún profesor brasileño?
> I: sí/ e: [es una materia]: bueno e e *bueno ahí uno puede tener la lengua en directo* digamos después-en-otro en otro lugares *uno encuentra profesores que e yo hablando mal* me doy cuenta que hablan mal los profesores no pero bueno quizás porque-estoy incorporando también la regla/ o sea que *no que hablen mal que cometen errores quiero decir e: entonces por ahí nos.hh-hace falta un poco mas de contacto con la lengua yo que hago para (...) estoy empezando a hacer te-explique este fin de semana por ejemplo me leí una novela de Jorge*

Amado (...) *ya que no puedo viajar a Brasil y pasar un tiempo allá es leer en vo.hh alta* o sea leo en voz alta y así voy automatizando todo ese conocimiento que le que queda un poco en el aire fonética e.hh (...)
E: si o sea vos crees que tener un profesor brasileño te ayudaría mucho:
I: *sí/ muchísimo muchísimo/ totalmente totalmente porque tienen la lengua en directo/ en cambio acá (...) cualquier problema es como que no no no vienen profesores brasileños/*
E: debe ser por la paga ((risas)) en principio/
I: ((risas)) si quizás en principio es por eso/
(Marcelo, LV).

Como cierre de esta parte del análisis, lo que dice Marcelo parece resumir la visión general que tienen los estudiantes argentinos de los profesorados: los profesores brasileños enriquecen el aprendizaje de la lengua, especialmente de la oralidad, porque el contacto con ellos permite tener la lengua "en directo", de primera mano. Como eso no es habitual en el LV porque la gran mayoría de los profesores es argentina, la "falencia" se suple leyendo literatura brasileña o viajando a Brasil. Los profesores nativos son la medida de corrección que los estudiantes legitiman, la que les permite, incluso, advertir los errores (de pronunciación) en los profesores argentinos.

Por el contrario, los profesores argentinos que corrigen a las estudiantes brasileñas son criticados, como se puede inferir de los siguientes fragmentos:

E: (...) por ejemplo, si una de ellas [es *gaúcha*, acá tiene que aprender la norma de Río o de San Pablo/]
I: [Eso me parece terrible/]
E: ¿En ese caso estaría en [el mismo nivel que un no nativo/ por qué?]
I: [No/ no/ sería como un riojano que viene a acá]// *me parece terrible que un profeSOR/ argentino// le esté enseñando portugués a un brasileño// cómo hablar// Me parece horroroso/* En el fondo pasa por ahí// él de ACÁ aprendió una manera/ no puede pretender que un brasileño lo haga// *el brasileño va a hablar SU IDIOMA*// me parece/ *después ves las correcciones de gramática/ perfecto/ de literatura/ por supuesto/ pero/ que les cambien de norma/ me parece/ que enseñen una es lógico/ el profesor de idioma/ vos tenés que enseñar UNA/ sino hablás cocoliche/ te pueden mencionar otra para que vos puedas entender/*
(Roberto, LV).

Roberto enfatiza el hecho de que se trata de "su idioma" cuando los profesores argentinos corrigen la oralidad de las estudiantes brasileñas. Consiente la corrección gramatical o literaria (?), pero no acepta el cambio de norma (en términos de cambio de variedad). Sí le resulta lógico que se elija una norma para la enseñanza, lo contrario sería hablar "cocoliche", y que las normas de las diferentes variedades sean enseñadas, pero no acepta la autoridad de un profesor argentino en materia de oralidad.

Lejos de mencionar algún conflicto entre estudiantes argentinos y brasileños, ya que la autoridad de estos últimos en materia de habla está dada por supuesta, Roberto menciona ciertos conflictos entre profesores brasileños y argentinos "en cuanto a fonética".

E: claro/ este/ existe algún tipo de conflicto entre los estudiantes argentinos y brasileños acá adentro de la institución?

I: hasta ahora no/ *veo conflicto entre los profesores brasileños y los argentinos/ por lo menos en cuanto a la fonética/*
E: hay profesores brasileños dando clase?
I: yo tengo uno/ que también había tenido allá en el CEBI/
E: En cuanto a la fonética me decías?/ cómo es eso/?
I: *y/ porque a él le imponen cosas/ de la norma/ del padrón de pronunciación/ que/ me parece:: un poco prepotente/ está bien que él en el CEBI/* ya sabés quién es? Luis/ *es gaúcho/ el en el CEBI también pronuncia de una manera mÁS:: no pronuncia gaúcho/ del sur/ lo hacen pronunciar estilo San Pablo// acá también/ pero no te:: así por comentarios al pasar/* no es que él me haya comentado/ me haya dicho que:: él:: tiene un concepto de/ al hacer transcripción fonética/ se pronuncia de una manera pero se transcribe de una manera teórica/ eso me parece HORROroso/ fonética/ si transcribís sonidos/ que suenan de una manera transcribílo ASÍ/ bueno/ *y hay discusiones entre las profesoras del Lenguas y los brasileños y es que justamente el tema fonética hay que agachar la cabeza:/* vos podés ser un genio de la gramática/ podés conocer la literatura mejor que ellos/ *pero fonética NO:/ salvo que hayas vivido allá/ qué-sé-yo/ treinta años//* Inversamente/ *si yo soy profesor de castellano en Río de Janeiro/* si fuera profesor de castellano en Río de Janeiro/ *QUÉ ME VENGAN A DECIR CÓMO SE PRONUNCIA alguna palabra* no:?
E: y hubo resolución de este conflicto o siguió reproduciéndose::?
I: NO/ aparentemente hubo algunas modificaciones/ pero: noto que: todavía hay: hay: incoherencias:: o no puestas de acuerdo/
(Roberto, LV).

No se puede discutir con un hablante nativo sobre pronunciación, y la decisión institucional de enseñar la norma oral de una variedad determinada le parece a Roberto "horroroso" cuando no coincide con la de los hablantes nativos, en este caso, los profesores brasileños de ambas instituciones.

E: fuiste testigo de algún problema entre alumnos o profesores argentinos y migrantes brasileños?
I: no/ yo testigo no/
E: y que hayas sabido por cuentos/ o por otros/ que haya pasado algo así?
I: sí/ que haya sabido sí/ con un profesor que tienen las chicas brasileras/ con un profesor particular?
E: es argentino o brasilero él?
I: no/ creo que es argentino/ la verdad no sé/
E: y de qué se trató el incidente?
I: no/ hubo un tema:/ *muy exigente/ que ellas habían hecho las pruebas:/ y él:/ no sé si exigió más de ellas:/ la cosa es que ELLAS/ siendo brasileras/ en una prueba de lengua/ que es su lengua nativa/ todas ellas se sacaron bajas notas/*
E: entonces les resultó sospechoso/
I: claro/ cómo puede ser?/ cómo puede ser?/ *no tiene razón de ser eso/* y bueno/ de ese tipo/ por ejemplo: que:/ ah?/ otro así/ *cómo se llamaba un objeto en especial/ y él dijo se llama así/ y ella dijo/ pero yo en Brasil nunca escuché así/ no/ no/ pero YO LO SÉ ASÍ Y ES ASÍ Y PUNTO/ fueron las DOS ÚNICAS cosas que escuché/*
(Verónica, LV).

El que las compañeras, "siendo brasileñas", hayan sacado bajas notas en la prueba de lengua "no tiene razón de ser". Si bien los estudiantes argentinos reconocen que para las compañeras brasileñas se hace difícil el estudio de la gramática, nunca ponen en duda el mito del hablante nativo, que se va extendiendo indirectamente también al conocimiento de la gramática. La necesidad del profesor de afirmar su autoridad en clase también es mal vista, la solidaridad está con las compañeras brasileñas porque son hablantes nativas.

E: [y decíme/ conocés] que haya habido algún conflicto por ahí mas a nivel institucional entre profesores y alumnos?
I: sí entre profesores y alumnos si conozco un caso en particular/
E: mh:
I: ((risas)) y a veces pasa no que que bueno todos tenemos diferencias/
E: en qué consiste ese conflicto?
I: y el conflicto consiste en que: *por ahí un alumno brasilero que que que creció con esa con esa lengua y y viene un profesor que es argentino y quiere*: le presenta las cosas de una determinada manera que para el brasilero imaginate que es es muy fácil no porque -sea lo/ entonces *el profesor tiene que que que dar una vuelta y tratar de que/ de que la clase para ese brasilero (...) mucho más divertida y entretenida (...) que si te van a dar siempre lo mismo* te van a enseñar siempre las mismas ya después*/ ya no empezar de cero sino empezar de (...) sino (...) el brasilero no-va-a-tener-nunca la posibilidad de poder aprender//*
(Analía, LV).

Analía apunta un aspecto de la clase con profesor no nativo y estudiantes nativos y no nativos que no había aparecido hasta ahora. La clase resulta "muy fácil" para los nativos, que no tienen que empezar de cero como los argentinos. El profesor, por su parte, debe hacer la clase "mucho más divertida y entretenida" para que los brasileños tengan la posibilidad de aprender.

I: *a lo mejor viene y justo le piden la regla/ entonces/ un poco difícil no? el saber/*
E: sí/
I: también está el caso de de *algunos profesores que corrigen ciertas cosas de alguna manera son muy obvias en portugués e. (...)* muy obviamente de alguna manera pero *por una interpretación de la regla y todo-lo-demás los profesores no corrigen como si fuera de otra manera lo corrigen mal* no?
E: mh:
I: entonce-una compañera dice plural de ave María y dice ave María m: qué sé yo/ los ave María no tiene plural y la profesora dice no "AVES María" porque el primero e.hh un sustantivo y el segundo e.hh otro sustantivo marcado por por la regla que sé yo en realidad no e.hh aves María entonces e.hh *un poco difícil la situación de ellos/*
(Marcelo, LV).

En la última entrevista que analizaremos en este apartado se puede ver nuevamente la tensión que genera, según Marcelo, que las estudiantes nativas sean corregidas por un docente no nativo desde las "reglitas" en Fonética. En el conflicto entre la norma y el conocimiento "natural" de los hablantes nativos, los que comenten errores de "hipercorrección" son los profesores no nativos.

Recapitulando, podemos decir que para los estudiantes argentinos el portugués colma su deseo de plenitud a partir del acceso a una cultura diferente. Aquí la lengua es un puente, una ventana hacia la cultura, al mismo tiempo que una forma de inserción laboral que "tiene futuro" y que es facilitada por tratarse de una lengua próxima, más fácil que las demás lenguas extranjeras, que permite expresar la afectividad hacia la cultura brasileña y recuperar también experiencias personales agradables.

No hay conflicto para ellos por la elección de una variedad o por el énfasis puesto en la norma culta por las instituciones: al no ser la lengua propia, al estar objetivada desde el principio, la elección de una variedad para la enseñanza resulta natural y necesaria, aunque se condene la corrección sobre las hablas de las compañeras brasileñas.

El portugués brasileño es considerado como más cercano que el europeo, pero la presencia de este último en las clases del LV no es sentida como una amenaza, sino como parte de una formación integral.

Se actualiza en los discursos analizados el "mito del hablante nativo" por el cual los brasileños, profesores y compañeros de estudios, son vistos como autoridad indiscutida en materia de oralidad. Para ellos es más fácil hacer el profesorado porque "ya saben todo", aunque, por otro lado, reconocen sus dificultades respecto de la norma (la gramática) y las materias en español.

El contacto con hablantes nativos enriquece su propio aprendizaje, aunque algunos de ellos los perciben como competidores futuros y aventajados en el mercado laboral.

Interaccionalmente aparecen estereotipos positivos que permiten la exotización de los brasileños. La distancia cultural es enfatizada como modo de exaltar los rasgos que hacen del portugués una lengua seductora, encantadora.

En el último apartado de este trabajo revisaremos representaciones del portugués que tienen los formadores de formadores en el LV.

8.3. Representaciones sociolingüísticas de profesores argentinos de portugués

Como ya expresamos, el análisis que presentamos en este apartado se basa en un trabajo de investigación y de formación en la investigación que realizamos en el LV en los años 1999, 2000 y 2001 (Contursi, Nogueira y Miñones 2002). Retomaremos del informe final los fragmentos de las entrevistas realizadas a los docentes de la asignatura Metodología de la Enseñanza del PP. Entrevistamos en el marco de dicho proyecto de investigación a las tres docentes que se desempeñaban en esa asignatura en el año 2000. Esas profesoras también enseñaban, o habían enseñado, lengua portuguesa. Nuestro objetivo en aquella oportunidad fue relevar representaciones sobre la relación entre lengua materna de los aprendices y lengua extranjera enseñada. Volveremos sobre algunos tópicos pertinentes para acceder a la perspectiva de los docentes (en este caso, solo de los del LV).

Las tres entrevistadas coincidieron en que en la enseñanza de una lengua extranjera debe ser tomada en cuenta la lengua materna de los alumnos y que esta puede ser diferente del castellano, en cuyo caso, habría que diseñar estrategias diferentes para la

clase. Entienden que hay un "efecto espejo" entre lengua materna y lengua extranjera, por lo que la reflexión sobre la primera es valorizada. En las entrevistas, la lengua materna tiene un papel fundamental en la clase de portugués y, si es castellano, resulta beneficiosa didácticamente por las trasparencias. Esta es una visión completamente diferente de la que constatábamos en las clases observadas y de la que nos hablaban los estudiantes entrevistados. Según estas formadoras de formadores, la lengua materna sirve de "puente", siempre y cuando el profesor la conozca. Por otro lado, resaltan la importancia de la actitud de respeto por parte del profesor, que debe estar sensibilizado ante esa realidad y, si no maneja la lengua materna del aprendiz, debe al menos mostrar una actitud de respeto y valoración por su cultura. Los siguientes fragmentos de las entrevistas ilustran las afirmaciones anteriores:

> I.: eh// *sí yo creo que al al estudiar una lengua extranjera/* en cualquier ámbito/ a nivel profesorado a nivel cursito de idioma eh/ el hecho de estudiar una lengua extranjera *ya te coloca/ te reposiciona en relación a tu lengua materna/* entonces yo creo que es algo que/ definitivamente/ hay que tenerlo en cuenta/ *capaz no desde la oralidad/* porque bueno/ desde ya que en la clase se habla en en portugués/ en los profesorados de portugués/ pero sí yo *creo que te ponés en un lugar en el cual resignificas tu lengua materna y/ es el efecto / estudiar una lengua extranjera/ es el efecto ESPEJO no? el espejo y el reflejo/* (...) yo creo que en todas las lenguas *pero portugués y español son muy próximas/ entendés? entonces eso por un lado ayuda mucho y por el otro lado dificulta muchísimo/*
> (María José, LV).

> E.: varía en algo la enseñanza de la lengua extranjera si los alumnos no son castellano-parlantes? es eso pertinente para su materia?
> I.: (...) y yo creo que es un elemento MUY INTERESANTE para el profesor/ si vos sabés que tenés qué sé yo que tus alumnos/ *que en su CASA o por alguna HISTORIA equis/ manejan otras lenguas esteeee/ es interesante porqueee/ yo creo que cuando más lenguas se aprendan más se pueden aprender y además más poder ENTENDER lo que es el lenguaje/ y más podés orientar ese alumno a/ reflexionar hasta sobre del castellano no*? (...) yo creo que ahí es donde la lengua extranjera cumple un rol FUNDAMENTAL/ (...) es MUY bueno en el sentido de trabajar el el CONCEPTO de lenguaje y todo lo que es después la reflexión sobre sobre el castellano como LENGUA en donde todos digamos después desenvolvernos como sujetos sociales no?
> (Patricia, LV).

> I.: (...) y/ *claro la lengua materna a nosotros nos ayuda muchísimo en portugués por el tema de las transparencias no*?/ (...) a lo mejor de alguna manera *me puede servir como puente/* pero en el caso del taiwanés no/ entonces ahí yo noto la diferencia/ este: yo// *la idea es considerar la lengua materna de cada persona no? de// sobre todo del español/* porque como te decía antes por los que nos sirve por las transparencias hay tiempos de verbos que son iguales y uno no no no para mucho en esto/ el pretérito imperfecto es igual/ cambia esto y esto y chau/ el subjuntivo el presente es igual bueno no me voy a detener mucho en esos tiempos verbales/ poder dar ejemplos de determinado léxico (...)
> (Graciela, LV).

Si bien se afirma que se enseña portugués para argentinos en Argentina (situación exolingüe), los docentes indican fundamentalmente que se hace necesario un cambio de

actitud, de respeto y valorización de la cultura del otro, de trabajo sobre lo intercultural, antes que cambios en los contenidos o diferentes abordajes de la materia.

Sin embargo, si los estudiantes son hablantes nativos de la lengua objeto de estudio, se señala que se debe cuidar "la manera" en la corrección, y se diferencia la oralidad (donde, en principio, no habría mayores conflictos) de la escritura. En ese sentido, hay coincidencia en la importancia imperiosa de los estudios sistemáticos de castellano en este profesorado, en especial, de la gramática. Dos de las entrevistadas resienten el hecho de no haber tenido la posibilidad de estudiar gramática del castellano durante su formación y una pide, incluso, que se enseñe también latín, lo que surge de las entrevistas.

> E.: creés necesaria la inclusión de estudios sistemáticos del castellano en los profesorados de lengua extranjera?
> I.: ah? *FUNDAMENTAL/* FUNDAMENTAL/ ay no/ seguro/ FUNDAMENTAL/ ahí volvemos a tu preguntita sobreee/ algo algo de la lengua materna me preguntaste/ y bueno y es eso
> E.: sí [si se tiene en cuenta la lengua materna]
> I.: [claro este] este resignificar la lengua materna/ porque al estudiar una lengua extranjera te coloca en en otro lugar/ este resignificar la lengua materna es decir// bueno a ver qué está pasando por acá?/ y bueno algo particular que me pasó a mí esss/eh/ *darme cuenta que desconozco mi lengua maTERna la DES-CO-NOZ-CO/* eh/ vos preguntame cualquier cosa /cualquier cosa/ entre comillas no? Cualquier cosa sobre portugués/ y te lo podría responder/ *pero en español NO/ en mi lengua materna NO/ la desconozco/ y me creó en algún momento mucha angustia* porque bueno/ empecé a tener serias faltas de ortograFÍA y cuestiones que nunca había tenido y entonces/ me me MO-VI-LI-ZÓ así de una manera rara/ entonces sí me parece fundamental/ *igual que LATÍN/ o sea latín para un profesor dee portugués*::
> (María José, LV).

> E.: cuándo son sus estudiantes quienes tienen otra lengua materna distinta del castellano/ comporta ese hecho alguna modificación o consideración en sus clases?
> I.: yyyyyy/ no por ahí en el en el Lenguas me ha pasado que ya te digo los extranjeros han sido siempre brasileños/ entonces por ahí ehhh/ *sí trato de cuidar la MANERA/* o sea trato de trabajar muy bien con ellos antes ehhh/ el hecho de/ o sea/ trato de trabajar mucho un concepto que para mí es fundamental también *trabajar es la noción de profesor nativo profesor no nativo/* (...) pero a la hora de la escritura que seas nativo o que no seas nativo/ *podés saber escribir un texto académico o NO/* entonces trato de crear un espacio para que cuando yo si tengo que hacer la observación en ese campo/ te entienda por donde viene y que no sienta bueno que estoy metiendo bueno/ *y a la vez los convoco mucho para que me ayuden que cuando se me van palabras o/ entonces trato de hacer eso/ pero/ básicamente eso/* (...)
> E.: cree necesaria la inclusión de estudios sistemáticos del castellano en los profesorados de lengua extranjera? por qué?
> I.: *siiiiiií por el amor del cielo POR FAVOR/ yy porqueeeee la gente ignora MUCHO de la propia lengua* viste/ entonces (...)
> (Patricia, LV).

> E.: creés necesaria la inclusión de estudios sistemáticos del castellano en los profesorados de lengua extranjera?
> I.: y*: yo pienso que sí/* yo soy partidaria/ *al menos para portugués/* por esto que venimos hablando en toda la charla/ *las transparencias/ la: la gente que reclama de falencias en lengua y en gramática/* pienso porque también/ yo me incluyo/ *cuántas veces yo tengo que correr al libro para fijarme/ es porque también no tengo las bases muy firmes en mi propia lengua materna en cuanto a lengua:/ gramática//* a pesar de que siempre fui una buena:/ fui

buena en eso pero:/ no sé no es lo mismo/ tener una formación mejor hubiera sido bárbaro/ estoy de acuerdo/
(Graciela, LV).

La tensión hablante nativo/hablante no nativo se resuelve en clase a partir de una actitud de respeto que llega a implicar el compartir la autoridad ("los convoco mucho para que me ayuden"), pero siempre en el espacio de la oralidad y del vocabulario. La norma culta de la escritura sigue siendo un terreno profesional que no se comparte necesariamente con los hablantes nativos.

Se refiere la fantasía de algunos estudiantes de querer hablar la lengua extranjera como un nativo y de que existe solo una variedad del portugués. En el análisis de las entrevistas a los estudiantes argentinos de ambos profesorados habíamos visto que el mito del hablante nativo se constituye en un ideal de la formación en lenguas extranjeras que llega a su punto cúlmine en la figura del profesor hablante nativo. Estas profesoras defienden su imagen profesional a partir de su conocimiento objetivado de la lengua y de su formación en ciencias del lenguaje, lo que les permite afirmar que "ni un nativo es dueño de su propia lengua", de modo de consolidar su autoridad frente a los estudiantes.

Respecto de las variedades del portugués habladas por los estudiantes brasileños, las entrevistadas respondieron lo siguiente:

E.: cómo influye en sus clases que sus estudiantes hablen una variedad de la lengua extranjera diferente de la que se enseña?
I.: *no no no influye/ me apoyo mucho de eso para para trabajar esa noción y para mantener ese aliento a que NO NO ACEPTEN selección/ sólo su propia habla/ porque eso a mí me ATERRA/*
E.: se toma en cuenta la lengua materna de los futuros alumnos de los profesores en formación? cómo se lo hace?
I.: (...) yo personalmente *cuando tengo un brasileño me encanta porque es es la posibilidad bueno/ de un nativo con más o menos años de estadía acá/ pero bueno nativo al fin con sus representaciones de su propia lengua como NATIVO/* y entonces yo ahí aprovecho mucho a trabajar lo INTERCULTURAL porquee/ estee ahora en algunos en algunos casos se pone toda una FANTASIA en algunos sectores del profesorado de portugués/ de que la VARIEDAD MEJOR ES LA CARIOCA dicho así LA VARIEDAD MEJOR ES LA CARIOCA/ lo cual es es una cosa grave/ (...) *o sea pasan dos cosas con el alumno nativo/ primero dice "y usted quién es no nativo para corregirme*? o la otra es queee/ bueno de repente *SOMETERSE a bueno/ que le digan "hablame en carioca"* viste yo creo que/ entonces si uno les explica que *ni un nativo es dueño de su lengua* ahí ya se quedan tranquilos/ (...) la *FANTASIA que tienen muchos profesores de lengua extranjera de que si tienen una buena PRONUNCIACIÓN bueno viste entonces son franceses o brasileños/ NO ES ASÍ/* (...) yo lo que les *digo "bueno uno tiene que tratar" hay una palabra que a mi me gusta mucho que es APRIMORAR* que como viste *CUIDAR y tratar de mejorar lo MÁS posible la variedad en la que uno está instalado que/ no deja de ser la variedad del NO NATIVO/* y que aprendió y bueno qué sé yo *mi portugués es un BUEN portugués de NO NATIVO/* (...)
(Patricia, LV).

E.: cómo influye en tus clases que tus estudiantes hablen una variedad de la lengua extranjera diferente de la que se enseña?

I.: no no no influye/ no influiría/ no tuve tampoco alumnos:/ un año/ el primer año/ el primer que yo fui ayudante *había un chico que tenía la norma portuguesa*/ pero como/ este: en las escuelas y los libros que estaban circulando donde él hacía la práctica era el Avenida Brasil y todo/ entonces *Él cambió y para las prácticas utilizó la norma brasileña/ yo pienso que el que elige la norma portuguesa sabe que tiene que ser binorma como las videos porque*:
(Graciela, LV).

Como decían también los estudiantes entrevistados, en la asignatura Fonética se compele a la elección de una variedad sobre las demás y los estudiantes lusohablantes deben, a veces, cambiar su variedad para esas materias. Según las docentes entrevistadas, este hecho comporta un conflicto y es grave pensar que una variedad es mejor que otra. La corrección, según estas especialistas, debe focalizarse en la escritura y no en la oralidad, al contrario de lo que hemos registrado en ambas instituciones[153].

En cuanto a la inclusión del estudio de las diferentes variedades del portugués, las profesoras están de acuerdo pero por diferentes motivos y con ciertas restricciones: "por el trabajo de las comprensiones auditivas y la riqueza cultural", "incluirlas totalmente sería entender el valor de posición de cada una" y "tendría que haber un seguimiento coherente". Por lo que se puede ver, si bien el estudio de la variación dialectal del portugués tiene una representación positiva, el modo en el que se lo lleva a cabo es campo de divergencias. Esto en cuanto a las variedades brasileñas del portugués. La variedad de Portugal aparece como posible pero no suficiente, ya que "el que elige la norma portuguesa tiene que ser binorma", es decir, conocer también alguna de las variedades brasileñas (o la que se enseña en la institución), pero no se le puede negar al estudiante la posibilidad de hablarlo porque "es portugués también, así que es válido", como se puede leer en los siguientes fragmentos:

E.: cuál es tu opinión respecto de la inclusión de diferentes variedades lingüísticas como objeto de enseñanza en los profesorados de lenguas extranjeras?
I.: me parece FUNDAMENTAL fundamental porque *me parece fundamental el el trabajo de las comprensiones* y el trabajo de las comprensiones no es sólo escuchar a la profe y entenderla/ que eso ya al segundo día pasa/ si no *sí el trabajo enriquecedor de decir/ bueno es Brasil se hablan diferentes tipos digamos/ diferentes normas/ pero también se habla en Mozambique y también en Cabo Verde y también en Portugal* y hablan de otra manera/ porque ese HABLAR de otra manera implica ((sonríe)) muchas cosas/ entonces me parece FUNDAMENTAL/ eh/// *por una cuestión dee riqueza cultural para los alumnos y por una cuestión de desarrollo de las compresiones/ auditivas específicamente en este caso* sí?
(María José, LV).

E.: cuál es su opinión respecto de la inclusión de diferentes variedades lingüísticas como objeto de enseñanza en los profesorados de lenguas extranjeras?
I.: *sería incluírlas totalmente entender el valor de posición que cada una tiene estee/ NO SE PUEDE enseñar viste con la fantasía de que hay una sola*/

[153] Algo puede influir en esto el hecho de que en el LV el programa de Lengua Portuguesa I focaliza la interacción en la vida cotidiana. De todos modos, la corrección de la oralidad de las alumnas brasileñas en clase en un hecho observado y declarado por ellas en las entrevistas.

(Patricia, LV).

E.: cuál es tu opinión respecto de la inclusión de diferentes variedades lingüísticas como objeto de enseñanza en los profesorados de lengua extranjera?
I.: *me parece que es válido no? que haya variedades lingüísticas porque de hecho existen/ que: lo único que tendría que haber un seguimiento coherente no*? de que el alumno que elige no sé/ portugués de Portugal o portugués de Brasil/ que que la mayoría de nosotros adoptó la norma brasileña y de rePente: aparece UNO que tiene la norma portuguesa/ es medio difícil/ si no hay un portugués que realmente quien *segura onda* (se hace cargo) es el Leitor de Portugal porque si no: es un poco complicado no?/ si ya// *la idea que predomina en el profesorado es la norma portuguesa/ la norma brasileña perdón/ la norma portuguesa no se le puede decir que no a la persona porque es portugués también/ así que es válido/*
(Graciela, LV).

En relación con las representaciones sobre las lenguas, podemos recuperar en estos testimonios la idea común de que el portugués y el castellano son lenguas próximas, transparentes, lo que facilita su enseñanza. Aparece también la división entre lenguas romances y sajonas y la importancia del estudio del latín para una lengua como el portugués (romance): la idea que subyace es que enseñar una lengua romance a un hablante de otra lengua romance es mucho más sencillo que enseñarla a un hablante de una lengua sajona. Otra idea que se manifiesta es que "no hay variedades mejores que otras", que existe la variedad del no nativo (se puede tener un "buen" portugués de no nativo) y que la lengua extranjera se sigue mejorando con el tiempo (es perfectible).

En comparación con las representaciones de los estudiantes, los discursos de estas profesoras están marcados por su experiencia docente y por los conflictos "pedagógicos" con los que se han enfrentado. En estos discursos, la presencia de la lengua materna (castellano) en clase de portugués no es un problema sino un "puente", una ayuda para la enseñanza. No obstante, en las clases observadas, la insistencia en la corrección de "interferencias" del castellano en el uso del portugués, la advertencia sobre los "falsos amigos" y la autoridad que revisten los hablantes nativos frente a los profesores no nativos parecen contradecir esta "teoría". En la FUNCEB debemos agregar el efecto de estas prácticas sobre el imaginario de ambas lenguas, efecto reparador de la imagen del portugués pero negativo respecto del castellano, incluso para los castellanohablantes.

Respecto de las variedades y la norma, el discurso enfatiza la necesidad de respetar al otro y su cultura. Cuanta mayor formación en ciencias del lenguaje exhiben las docentes en sus respuestas, mayor es la dificultad para responder taxativamente sobre el problema de la variedad elegida para la enseñanza, lo que coloca esta cuestión como un problema urgente de la formación docente.

Por último, todas ellas condenan el mito del hablante nativo marcando que la enseñanza de lenguas extranjeras no debe apuntar a hablar "sin acento", sino que se puede

conseguir un buen portugués de no nativo a través del estudio y de una actitud respetuosa hacia la cultura del otro, actitud que entienda que ese otro y su cultura no son apropiables más que en su otredad.

Conclusiones

La globalización como contexto envolvente del fenómeno que analizamos ha producido, a través de las políticas neoliberales aplicadas militantemente en Argentina durante la década del 90, una política lingüística regional y cambios en las políticas lingüísticas nacionales, así como en las representaciones de las lenguas involucradas y de sus relaciones.

Nuestro objetivo general era estudiar las relaciones entre política lingüística regional y planificación lingüística nacional, por un lado, y las relaciones entre las representaciones sociolingüísticas oficiales contenidas en la normativa analizada y las prácticas y representaciones de los agentes interpelados por dichas políticas, por el otro, partiendo del supuesto general de que ellas pueden producir el éxito o el fracaso de las políticas lingüísticas y que las primeras son influidas por las segundas. Para ello los objetivos particulares eran los siguientes:

1) Estudiar las decisiones de política lingüística y las representaciones de las lenguas en la normativa del MERCOSUR hasta el año 2001.

2) Relevar la puesta en práctica de las disposiciones del MERCOSUR en el sistema educativo argentino y las representaciones de las lenguas en la normativa y en los profesorados.

3) Dar cuenta de las interacciones en clase y de las representaciones sociolingüísticas del portugués de los estudiantes de los profesorados, futuros agentes transmisores de la lengua.

Retomemos ordenadamente los tres objetivos particulares.

1) Las decisiones que se tomaron en el MERCOSUR respecto de las lenguas, especialmente de su enseñanza, apuntaban a la construcción de un bilingüismo aditivo español/portugués a través de la enseñanza de ambas lenguas en los sistemas educativos nacionales. La representación que subyacía era la de las lenguas como instrumentos de comunicación para lograr una integración regional que no fuera únicamente económica (porque de ello dependía su eficacia), aunque el GTPL, conformado por especialistas, comenzara a discutir, sin mayores repercusiones en la toma de decisiones, el valor formativo de las lenguas extranjeras y la exclusión de las lenguas indígenas del proyecto de "integración".

El mayor efecto de esta política fue la declaración de cooficialidad de ambas lenguas, lo que tiene también un valor de defensa frente al avance del inglés, pero que

desconoce la realidad sociolingüística de toda la región. Esta declaración de cooficialidad disparó un proceso de gramatización en el que el PLE llevaba una ventaja comparativa clara frente al incipiente ELE.

También se intervino sobre el papel de las lenguas en un contexto general en el que estas entran en contacto en condiciones específicas y no extendidas (las reuniones de los diferentes órganos del Tratado), sobre su uso y sus funciones en el ámbito público (rotulación, etiquetación, traducción de documentos oficiales y del MERCOSUR), pero nada se previó respecto de su uso en los medios masivos de comunicación y muy poco respecto de la defensa de las lenguas aborígenes (a excepción del guaraní que recibió cierto tratamiento). Además, como dijimos, los problemas en materia de planificación lingüística que produjeron estas intervenciones quedaron a cargo de los Estados nacionales, que se enfrentaron a sus propios desafíos en el ámbito educativo. Tomando solo el caso de la enseñanza de las lenguas oficiales, problemas como la elección de las variedades, los métodos y los materiales didácticos para la enseñanza se volvieron problemas educativos nacionales.

Se pudo ver que a partir del MERCOSUR, aunque sin demasiada incidencia en Argentina, español y portugués adquirieron una representación y un valor simbólico que permitió asociarlos con la lengua vehicular del modelo tetralingüístico, mientras que el guaraní y las demás lenguas aborígenes fueron colocadas en la categoría de lenguas vernáculas. Esto significa que las lenguas oficiales son las que portan el rasgo de ser "vehículo" de integración regional, pues permiten la comunicación trasnacional y las lenguas vernáculas concentrarían el rasgo de ser lenguas de identidad cultural y/o nacional (el guaraní condensa los dos rasgos). Esta distribución se corresponde con el reparto de funciones entre el Sector Educativo y el Sector Cultural. No obstante, si atendemos al desplazamiento que se produjo con el desarrollo del SEM entre lenguas oficiales y lenguas extranjeras, a partir del cual español y portugués se transformaron en ELE y PLE respectivamente, vemos que las lenguas trasnacionales fueron adquiriendo el valor de lenguas de identidad regional, pero con la única meta de posicionar mejor las economías nacionales en el concierto internacional globalizado. Las lenguas ahora "extranjeras" se transformaron en mercancía, en bienes comercializables que dispararon dispositivos de gramatización.

2) La política lingüística nacional, por su parte, mostró dos caras: por un lado, la voluntad de favorecer el plurilingüismo; por otro lado, la necesidad de imponer el inglés, *lingua franca*, como la única lengua extranjera obligatoria en el currículo escolar. La inclusión del portugués quedaba a discreción de las jurisdicciones y de las instituciones educativas particulares y pasaba así a disputar las horas cátedra de las demás lenguas extranjeras

(francés, italiano), pero nunca el lugar de la lengua de comunicación internacional (el inglés).

Pero la demanda creciente de portugués en Argentina, particularmente en Buenos Aires, importante sede de negocios regionales, produjo que proliferaran los institutos y academias privados, y que su enseñanza se constituyera en nicho laboral para migrantes lusohablantes y para "profesores" no titulados. Las pocas instituciones de la enseñanza media que incluían el portugués o que comenzaron a incluirlo a partir del MERCOSUR como "segunda lengua extranjera", se transformaron en campo de disputa por la inserción laboral de los egresados de las dos instituciones que analizamos, la FUNCEB y el LV, en las que se verificó una expansión de sus profesorados en el período analizado.

El mercado se impuso al Estado en la regulación de la enseñanza de portugués. La lengua portuguesa, así, pasó a tener el valor no solo de instrumento de comunicación sino también de mercancía en un mercado librado a sus propias leyes de oferta y demanda.

En la política lingüística nacional la inscripción en la currícula escolar de las lenguas extranjeras (atendiendo especialmente al documento A-15) se basa en el aspecto formativo, no obstante aparece como indispensable solo el inglés, en tanto "lengua de comunicación internacional" que permite acceder a "otras culturas" pero que no vehicula ninguna cultura en particular. En realidad, la cultura que propicia el inglés es la "internacional", es decir, la cultura global hegemónica.

Hemos visto que en Argentina la concepción de la enseñanza de lenguas ha pasado de lo formativo (conocimiento de otras culturas y pueblos, con el fin de delimitar la propia identidad y la amistad entre los pueblos) a lo instrumental (herramienta de comunicación y ventaja laboral), lo que produjo una suerte de competencia entre el inglés y el portugués como lenguas instrumentales que permitirían un mejor acceso al mercado laboral. Pero en los documentos oficiales argentinos esa competencia es ganada por el inglés, que es privilegiado pues su "alcance" es mayor: es lengua de comunicación internacional que permite llegar a todas las culturas; en realidad, a la globalización más amplia. El portugués, por el contrario, es confinado a las zonas de frontera y siempre y cuando la jurisdicción o la institución consideren apropiada o necesaria su enseñanza; incluso su proximidad con el español no es juzgada como ventajosa para la enseñanza, sino que se transforma en "problema". Por lo tanto, debemos concluir que en los documentos analizados el portugués no es representado como lengua útil y/o prestigiosa, menos en relación con el inglés o, incluso, con las demás lenguas extranjeras. Su valor de lengua de integración e identidad regional es escasamente considerado.

En este sentido, debemos afirmar que la política lingüística del MERCOSUR ha tenido, en el período analizado, poca gravitación en Argentina. No obstante, las representaciones del portugués fueron modificadas, al menos en Buenos Aires, a partir del

MERCOSUR.

La prosperidad económica parece ir de la mano del prestigio y de la utilidad atribuidos al portugués, al menos así lo señala el crecimiento de la matrícula de ambos profesorados en Buenos Aires en el período estudiado y la posterior incorporación del CP de la FUNCEB a la enseñanza oficial en 2001. A pesar de ello, la reticencia del Ministerio de Educación nacional respecto de la inclusión del portugués en la currícula escolar obligatoria (que fue ley recién en 2008[154]) se explicaría por una representación negativa del portugués, en comparación con el inglés, en cuanto a su utilidad. Como dice Hall, "la imposición política de una lengua que no es percibida como útil provoca rechazo." (1994: 66-7), tanto en los individuos como en los organismos del Estado. Una explicación de orden geopolítico debería reconocer la prevalencia, durante la década analizada, del proyecto globalizador hegemónico del ALCA por sobre el de la incipiente integración estratégica latinoamericana.

Los profesorados de portugués, por su parte, son zonas de contacto controladas: allí el contacto entre lenguas y variedades debe ser vigilado, corregido, normado, de modo que las posiciones relativas en el mercado lingüístico no sean alteradas. Esa es la función política de las instituciones que forman formadores en los Estados nacionales modernos, lo que pudimos comprobar especialmente en el LV, pero que en la FUNCEB toma un carácter más próximo a la política lingüística regional a través de la expansión decidida del portugués. Pero también pueden ser vistos como lugares de resistencia, donde las relaciones humanas y lingüísticas cobran su cariz natural de mezcla, de entrevero, de negociación y de hibridación.

Señalamos una especie de distribución complementaria entre las dos instituciones: al LV le correspondería el lugar del prestigio y la formación académica, más relacionado con el valor formativo de las lenguas extranjeras, mientras que a la FUNCEB le correspondería el lugar simbólico de ser una institución más moderna, ágil y actualizada, que prepara para el mercado laboral en sentido amplio (no solo para el ejercicio de la docencia) o que permite legitimar rápidamente a quienes dan clases de portugués (en el caso de los hablantes nativos). Este tipo de formación se asocia más con el paradigma del valor práctico del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Esto se verificó en el análisis de los planes de estudio y de los programas de Lengua Portuguesa. El plan del LV está fuertemente anclado en el contexto nacional y en la tradición pedagógica de la institución centenaria, mientras que el de la FUNCEB retoma directamente la regionalización producto del MERCOSUR y posiciona la institución en una

[154] La ley 26.468 (sancionada el 17/12/08) especifica la inclusión en forma obligatoria de "una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera" en las escuelas secundarias nacionales. Para las provincias limítrofes con Brasil, la enseñanza de portugués será obligatoria desde el nivel primario.

área de vacancia en el campo educativo argentino: la enseñanza de portugués como lengua extranjera.

El LV, por su parte, con su larga tradición en la formación no instrumental de profesores de lenguas extranjeras, responde a la política lingüística del MERCOSUR enfatizando en el plan de estudios del PP el objetivo de enfocar las necesidades del país (y de los profesorandos) formando profesores (de lengua y de cultura) que son también ciudadanos.

El lugar central de la norma culta y de la corrección en el programa de Lengua Portuguesa del CP de la FUNCEB contrasta con un enfoque más decididamente comunicativo presente en los programas de la misma asignatura del PP.

Las prácticas pedagógicas realizadas en las clases observadas también difieren: en el LV se daba mucho más espacio a la tarea de interpretación y producción de textos, quedando las explicaciones gramaticales a cargo de los docentes, mientras que en la FUNCEB las clases se dedicaban casi por completo a la gramática, cuya exposición estaba a cargo de los mismos alumnos. Allí había un lugar restringido para la lectura y la escritura en clase.

La norma culta funciona en ambas instituciones como criterio evaluador fuerte, que también se aplica correctivamente a la oralidad, generando inseguridad lingüística tanto entre los estudiantes brasileños en relación con su lengua materna como entre los argentinos respecto de la propia. La oralidad opera como espacio para la aparición de las variaciones dialectales y sociolectales, pero estas son contenidas desde la norma de la escritura, la norma "culta", erigida en objeto de enseñanza.

Los estudiantes brasileños adoptaban la ideología lingüística dominante al hacer propias palabras denigratorias de su propia práctica como "vicios", "errores" "interferencia" y "contaminación".

Las representaciones de las lenguas no salían indemnes de esas interacciones áulicas: el portugués era redefinido como lengua difícil, que ni siquiera los hablantes nativos poseían por completo, y distinta del español, y el castellano aparecía como más sencillo debido a la ausencia de(l estudio de) su gramática en las clases. También la tensión entre la legitimidad de los hablantes nativos frente a los profesores no nativos fue un aspecto que hemos señalado.

Esta nueva representación del portugués tenía una función contraestigmatizadora para los brasileños.

3) La migración brasileña residente en Buenos Aires, si bien no es muy numerosa, se caracteriza por presentar un nivel educativo más elevado que el resto de los migrantes provenientes de países limítrofes, por ser mayoritariamente femenina, de clase media y

media-baja y por concentrarse en el sector terciario de la economía. Además, no suele orientar su experiencia migratoria a partir de redes sociales preexistentes en el país. La lengua portuguesa y la cultura afrobrasileña constituyen un nicho ocupacional especialmente aprovechado por estos migrantes en Buenos Aires.

Nuestras entrevistadas brasileñas evidentemente responden a la representación de que un hablante nativo no puede enseñar su lengua sin una formación docente, como ellas mismas explican, por lo que un título les resulta indispensable para legitimar su práctica docente. De todos modos, estudiar el profesorado de portugués no se reduce solo a eso: en tanto migrantes, hemos visto que la reapropiación de su lengua materna tiene efectos sociales e identitarios positivos para su vida en la sociedad receptora.

Si bien en sus discursos aparece la voluntad de diferenciarse de los estereotipos y de los prejuicios (ganar dinero fácil, ser buscavidas, etc.), en su relación con los argentinos, que califican en general de buena, aparecen diferencias culturales que marcan la otredad también estereotípicamente. Los argentinos son serios, cerrados, tristes, pesimistas, formales, todo lo contrario de la imagen del brasileño que está en el sentido común y que parece serles funcional.

Como pudimos observar, la relación de estas migrantes con el portugués está atravesada por sus historias educativas y por su pertenencia de clase. Cuanto mayor es su nivel educativo y su posición social, menor es la distancia respecto de la norma culta de la escritura, que es la variedad imaginaria del portugués considerada como la "correcta" en la escuela brasileña y en los profesorados.

Salvo las de clase alta, ninguna de ellas dice hablar correctamente el portugués ni el castellano, aunque este último les resulta más sencillo o, cuanto mucho, equivalente en el nivel de complejidad gramatical. Evidentemente se trata del efecto imaginario que produce la práctica normativa y el enfrentamiento con el estudio de la gramática que nunca antes habían realizado. Es por eso que dicen que para los brasileños no es más fácil hacer el profesorado que para los argentinos o que, en todo caso, la dificultad es la misma, aunque ellas sean hablantes nativas de la lengua objeto de estudio. Solo hay una apropiación segura del portugués oral, de la pronunciación, no del escrito ni de la gramática, que los argentinos "saben más". Así, el portugués "lengua objeto" es más accesible para los alófonos que para los hablantes nativos en el contexto de los profesorados.

En comparación con el portugués, lengua difícil, el castellano es más sencillo. Pero las gramáticas se equiparan en complejidad a medida que se van estudiando formalmente. En este análisis vimos que es en el estudio de la gramática del portugués –práctica normativa mediante– en el que estas migrantes reviven esa relación con la norma culta de la escritura, lo que relativiza el efecto de distanciamiento en relación con el castellano y su

gramática, pero produce una representación de esta lengua como "más fácil" que el portugués, aunque todavía no la hayan estudiado sistemáticamente.

En cuanto a los estudiantes argentinos, el portugués colma su deseo de plenitud a partir del acceso a una cultura diferente. Aquí la lengua es un puente, una ventana hacia la cultura brasileña que se admira, al mismo tiempo que una forma de inserción laboral que "tiene futuro" y que es facilitada por tratarse de una lengua próxima, más fácil que las demás lenguas extranjeras, que permite expresar la afectividad hacia la cultura brasileña y recuperar también experiencias personales agradables. Para los descendientes de brasileños o de portugueses, el estudio de la lengua lusitana es una manera de recuperar una parte de sus identidades familiares.

No hay conflicto para ellos por la elección de una variedad o por el énfasis puesto en la norma culta por las instituciones: al no ser la lengua propia, al estar objetivada desde el principio, la elección de una variedad para la enseñanza resulta natural y necesaria, aunque se condene la situación de corrección sobre las hablas de las compañeras brasileñas.

El portugués brasileño es considerado como más cercano que el europeo. La presencia de este último en las clases del LV es sentida como parte de una formación integral.

Se actualiza en sus discursos el "mito del hablante nativo" por el cual los brasileños, profesores y compañeros de estudios, son vistos como autoridad indiscutida en materia de oralidad. Para ellos es más fácil hacer el profesorado porque "ya saben todo", aunque, por otro lado, reconocen sus dificultades respecto de la norma (la gramática) y las materias en español.

Interaccionalmente, si bien los estudiantes brasileños no son profesores, en su práctica de "ayuda" a los estudiantes argentinos, que aceptan sus correcciones sin negociación previa (al menos eso declaran), funcionan como "especialistas": sus imágenes sociales no se ven afectadas por desempeñar ese papel sin poseer legitimación institucional; al contrario, sus imágenes ganan autoridad y legitimidad. Por cierto, esto último era el principal objetivo que llevaba a los migrantes brasileños a cursar los profesorados. En este sentido, la interacción cuasi pedagógica *inter pares*, de la que participan estudiantes brasileños y argentinos, es una especie de práctica preparatoria para ejercer el rol de profesor en la sociedad receptora, al tiempo que señala legitimidades y distinciones simbólicas respecto de la enseñanza del portugués.

Estas prácticas, sumadas finalmente al título profesional, producen la capitalización de la lengua materna en una sociedad alófona por parte de los migrantes brasileños.

Por lo que hemos dicho, para este pequeño grupo migratorio la constitución del MERCOSUR y su política lingüística significa la oportunidad de revertir una situación que los condenaba al aislamiento y al mutismo en Buenos Aires. Si bien se puede considerar

que este es un efecto positivo para los migrantes, no podemos dejar de advertir que "[l]os grupos dominados (...) se ven obligados al (...) *desdoblamiento de la subjetividad*, porque se les exige a la vez identificarse con el grupo dominante [y con la lengua dominante] y disociarse de él. En consecuencia, su discurso es distinto del grupo dominante [aquí representado por los profesores] y a la vez está impregnado por él (...)" (Pratt, 1987: 68), por el hecho de asumir el papel social de "profesor". Es sugerente que la pronunciación sea el lugar de autoridad de los estudiantes brasileños, mito del hablante nativo mediante, y que sea el único espacio donde la norma culta de la escritura (idealización de la unidad lingüística) no ejerza su poder, pero que simultáneamente genere en ellos inseguridad lingüística: ¿cómo se puede ser autoridad y estar deslegitimado al mismo tiempo? Solo el título de profesor puede salvar este abismo. De hecho, en las instituciones analizadas, la lengua funciona como espacio de actualización y de resignificación de los imaginarios.

Culturalmente aparecen los estereotipos positivos que permiten la exotización de los brasileños. La distancia cultural es enfatizada como modo de exaltar los rasgos que hacen del portugués una lengua seductora, encantadora, para los estudiantes argentinos. Si bien el contacto con hablantes nativos es considerado en general como enriquecedor del aprendizaje, algunos profesorandos perciben a los compañeros brasileños como competidores aventajados en el mercado laboral.

En el discurso de las formadoras de formadores respecto de las variedades y la norma, se enfatizó la necesidad de respetar al otro y a su cultura. Condenaron el mito del hablante nativo marcando que la enseñanza de lenguas extranjeras no debe apuntar a hablar "sin acento" sino que se puede conseguir un buen portugués de no nativo a través del estudio y de una actitud respetuosa, que involucre la conciencia de que el otro es diferente y que su lengua es "otra" lengua.

La clase de lenguas extranjeras en situación exolingüe rompe con su "artificialidad" si hay hablantes nativos de la lengua objeto de estudio. Ante esta situación, los docentes están en una encrucijada: cumplir con el papel formativo, homogeneizador, preparatorio para el ejercicio de la ciudadanía que tradicionalmente cumple la escuela en Argentina o "respetar" las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes. El desafío a futuro es producir una síntesis dialéctica entre ambos extremos ampliando el concepto de ciudadanía y de lengua estándar que están implicados en la formación docente, lo que exige más que una actitud de respecto a la diversidad, requiere una actitud crítica como base de una política lingüística y cultural acorde con un proyecto nacional y regional verdaderamente "integrador".

Retomando nuestros objetivos, podemos decir que la política lingüística del MERCOSUR, cuya finalidad es generar un bilingüismo masivo español-portugués, se encontró en Argentina con una política de signo contrario que dejó, en la década analizada,

la enseñanza del portugués librada a la gestión privada. Esta contradicción se puso en escena en los proyectos de las dos instituciones analizadas en Buenos Aires y en las interacciones entre estudiantes y docentes, argentinos y brasileños. En los documentos analizados, las lagunas respecto de la norma lingüística, la/s variedad/es de enseñanza y el tratamiento áulico de la variación dialectal del portugués resultaron conflictivos para los sujetos destinatarios de tales políticas, especialmente para los migrantes. Este aspecto de la enseñanza de los idiomas del MERCOSUR es uno de los problemas que la discusión especializada debería resolver en el corto plazo.

Por último, respecto de la relación entre las representaciones generadas desde arriba por las políticas lingüísticas analizadas y las prácticas y las representaciones de los sujetos, podemos decir que los profesorados se constituyeron, en la etapa estudiada y con sus diferencias y conflictos, en lugares de resistencia frente a la concepción utilitarista e instrumental de la lengua y al avance global del inglés como lengua franca "pluricultural", al contraponerle valores formativos, culturales e identitarios.

Podemos concluir con una evidencia y una reflexión. La primera es que las políticas lingüísticas no siempre logran imponer sus representaciones sobre los destinatarios, que en el nivel de la sociedad civil aparecen estrategias en respuesta a esas políticas, de rechazo si son perjudiciales, y de aprovechamiento si benefician.

La reflexión tiene que ver con las políticas que no tienen objetivos claros o que son puramente declamatorias. Es preciso que la política cultural y lingüística se defina en función de un proyecto nacional: u olvidamos toda pretensión de independencia y declaramos directamente que la lengua oficial en Argentina es el inglés, o profundizamos una política lingüística que también sea cultural y que se involucre decididamente con la integración latinoamericana. Obviamente estamos a favor de esta última propuesta, que solo podrá conseguirse si se cambia el estatuto del portugués y del castellano de lenguas "extranjeras" a lenguas "comunitarias" (v. Arnoux 2008c), lo que permitiría un cambio en sus representaciones y en las prácticas educativas afín a un proyecto estratégico de integración regional. Para ello será preciso abandonar la concepción de las lenguas como instrumentos de comunicación y restituirles su innegable relación con la historia, con la sociedad y con la identidad de los pueblos.

Bibliografía

Estudios glotopolíticos, lingüísticos, discursivos, conversacionales, psicosociales y literarios

Abric, Jean-Claude (1989): "L' étude expérimentale des représentations sociales", en AAVV: *Les représentations sociales*, París, PUF.

---------- (1994): *Pratiques sociales et Représentations*, París, PUF.

Acuña, Leonor (2002): "El español como recurso económico, de Colón al Mercosur", en www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2002/abril_2002/opinion_170402.htm

---------- (2005): "La enseñanza de español como lengua extranjera: algunas observaciones sobre certificaciones unitarias y políticas lingüísticas diversas", en www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2005/julio_2005/opinion_130705.htm

Alonso, Amado (1933a): "Intereses filológicos e intereses académicos en el estudio de la lengua", en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, tomo I, Nº 1, enero-marzo, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, pp. 7-14.

---------- (1933b): "Ruptura y reanude de la tradición idiomática en América". En *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, tomo I, Nº 1, enero-marzo, Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, pp. 137-149.

---------- (1935): *El problema de la lengua en Argentina*, Madrid, Espasa Calpe.

Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo (1983): "La Argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos", en Altamirano, C. y B. Sarlo: *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia,* Buenos Aires, CEAL, 1997.

Angenot, Marc (1982): *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*, Paris, Payot.

Anscombre, Jean-Claude y Ducrot, Oswald (1983): *L'argumentation dans la langue*, Bruselas, Mardaga.

Aracil, Lluís (1982): "Conflicte linguístic y normalització linguística a l'Europa nova", Barcelona, mimeo.

Arlt, Roberto (1928): "El idioma de los argentinos", en *Aguafuertes porteñas*, Buenos Aires, Santiago Rueda, 2005.

Arnoux, Elvira Narvaja de (1995): "Presentación. Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional", en Signo & *Seña 4*: *Políticas lingüísticas*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, pp. 11-27.

---------- (2000): "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario", en *Lenguajes, teorías y prácticas*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".

---------- (2006): *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo,* Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

---------- (2007a): "Reflexiones glotopolíticas en torno a la integración sudamericana", en http://www.scribd.com/ARNOUX-Reflexiones-Glotopoliticas-en-Torno-a-La-Integracion-Sudamericana/d/7030207. En prensa en Arnoux, E. y R. Bein: *La regulación de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires, EUDEBA.

---------- (2007b): "Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica", en *Reverte N° 6* (Facultad de Tecnología de Indaiatuba, Brasil).

---------- (2008a): *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez,* Buenos Aires, Biblos.

---------- (2008b): *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

---------- (2008c): "El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para la enseñanza media", en da Hora, D. y Marques de Lucena, R. (orgs.): *Políticas lingüísticas na America Latina*, João Pessoa, Idéia/Editora Universitária, pp. 11 a 32.

---------- (en prensa a): "Hacia una definición de las políticas lingüísticas y educativas en el Mercosur", *Seminario sociolingüístico de Integración del Mercosur*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Comisión del Mercosur.

---------- (en prensa b): "Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el MERCOSUR", en Celada, M., Fanjul, A. y S. Nohstein (comps.): *La enseñanza de lenguas en el MERCOSUR*, Buenos Aires, Biblos.

Arnoux, Elvira Narvaja de y Roberto Bein (1997): "Repercusiones glotopolíticas de los procesos de integración regional: el caso argentino", en *Actas del Congreso Europeo sobre Planificación Lingüística*, Direcció de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

---------- (1999): "Introducción", en Arnoux, E. y R. Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Vol. I de la Historia de las Políticas e Ideas sobre el lenguaje en América Latina, Buenos Aires, EUDEBA.

---------- (2004): "'Dar con su voz': discusiones en torno a *El idioma de los argentinos*, de Jorge Luis Borges", en *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, "El lenguaje", Nº 26, Año 3, pp. 19-30.

Asencio, Pilar (2004): "La regulación de los usos lingüísticos: fundación de la Academia Nacional de Letras", en *Curso para docentes de Lengua y Didáctica / Taller de lenguaje de los IFD e IINN, en el marco del Nuevo Plan de Formación de Maestros*, Módulo I, Anep-Codicen, 2004.

Auroux, Sylvain (1992): *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, UNICAMP.

Axelrud, Brenda (1999): "Alcances y proyecciones de la integración regional en la Argentina", en *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional II*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, FFyL, UBA, pp. 59-72.

Azar, Irma Biojout de (1999): "La enseñanza del francés. Situación actual", en *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp.75-80.

Bagno, Marcos (2001): "Carta para a revista Veja", São Paulo, 4 de novembro de 2001, reproducida en http://www.marcosbagno.com.br/conteudo/arquivos/cartarevista_veja.htm.

---------- (2006): "Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna", publicado em revista *Presença Pedagógica* y reproducido en http://www.marcosbagno.com.br/conteudo/arquivos/art_nada-na-lingua-e-poracaso.htm

---------- (2008a): "A maldição da norma culta", publicado en revista *Caros Amigos* y reproducido en http://www.marcosbagno.com.br/conteudo/arquivos/artcarosamigos-agosto.htm.

---------- (2008b): "O racismo lingüístico no Brasil", publicado en revista *Caros Amigos* y reproducido en http://www.marcosbagno.com.br/conteudo/arquivos/art_carosamigos-setembro.htm.

Bajtín, Mijaíl (1954): "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1992.

Balibar, Etienne (1993): *Le colinguisme*, Presses Universitaires de France, col. Que sais-je?, París.

Banfi, Cristina (2003): "Breve Reseña de la Historia de los Institutos de Profesorado en Lenguas Extranjeras de la Ciudad de Buenos Aires" Manuscrito. En http://sites.google.com/site/cbanfi/manuscripts

Barrios, Graciela (2006): "Diversidad ma non troppo: repertorio lingüístico fronterizo y discursos sobre la lengua", en G. Barrios y L.E. Behares (organizadores): *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo: UdelaR y AUGM, pp. 21-30.

Bein, Roberto (1999a): "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica", en Amoux, E. y R. Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Vol. I de la Historia de las Políticas e Ideas sobre el lenguaje en América Latina, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 191-216.

---------- (1999b): "La enseñanza del alemán", en *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística,

UBA.

---------- (2000): "Globalización y lenguas extranjeras" en *Lenguajes: teorías y prácticas*, Maestría en Ciencias del Lenguaje, ISP "Joaquín V. González".

---------- (2001): "El proyecto de escuelas bilingües del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires", en *Primeras Jornadas "Nuestra lengua, un patrimonio"*, Buenos Aires, Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires.

---------- (2004): "La legislación político-lingüística en la Argentina", en Kremnitz, G. y J. Born (edits.): *Lenguas, literaturas y sociedad en Argentina*, Viena, Editions Praesen, pp. 41-50.

Bein, Roberto y Joaquim Born (Eds.) (2001): *Políticas lingüísticas, norma e identidad: estudios de casos y problemas teóricos en torno al gallego, el español, el portugués y lenguas minoritarias*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Bein, Roberto y Lía Varela (1998): *Bases para la elaboración de una política lingüística de la ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1998 (inédito).

---------- (1999): "Análisis de las concepciones culturales y lingüísticas subyacentes en los conceptos de plurilingüismo y multiculturalismo", en Cieri, L. et al. (dir.): *Las lenguas extranjeras en una integración multicultural*, Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.

---------- (2004-5): "El discurso acerca de las lenguas extranjeras. Dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904 y 1994", en *Lenguas V;vas Nº 5*, Año 4, Número Aniversario. Cien años del Lenguas Vivas (1904-2004), pp. 35-40.

Bentivegna, Diego (1999): "Amado Alonso y Américo Castro en Buenos Aires: entre la alteridad y el equilibrio", en Narvaja de Arnoux, E. y R. Bein (Comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 137-156.

Benveniste, Émile (1974): "El aparato formal de la enunciación", en *Problemas de lingüística general II*, Madrid - México - Bogotá, Siglo XXI, 1987.

Bergalli, Roberto (1998): "¿De cuál derecho y de qué control social se habla?", en www.spps@eco.ub.es

Blanco de Margo, Mercedes (1985): "Actitudes lingüísticas en la primera mitad del siglo XIX en la Argentina", en *Cuadernos del Sur Nº 776*, pp. 131-149.

---------- (1990): "El nacionalismo y las actitudes hacia la lengua en Argentina 1880-1930", en *Anuario de Lingüística Hispánica VI*, pp. 66-83.

---------- (1994): "Ejemplaridad y autoridad idiomáticas: la Academia Argentina de Letras", en *Estudios sobre el español de la Argentina*, III, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, pp. 79-124.

---------- (1998): "La Academia Argentina de Letras y el español de la Argentina", en *Cuadernos Americanos*, Nueva Época, Nº 52, vol. 4, julio-agosto,

México, UNAM, pp. 254-269.

---------- (2000): "Norma y variedades: un problema de actitudes y políticas lingüísticas", en www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2000/mayo 2000/notas.htm

---------- (2006): "Políticas lingüísticas, planificación idiomática, glotopolítica: trayecto por modelos de acción sobre las lenguas", en *Cuadernos de Sur-Letras 35/36*, pp. 11-26.

Blanco, Imelda (1999): "La configuración de la "lengua nacional" en los orígenes de la escuela secundaria argentina", en Narvaja de Arnoux, E. y R. Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 77-100.

Blanco, Imelda, M. Eugenia Contursi y Fabiola Ferro (1999a): "Gramática y medios: historia de la construcción de un espacio de enseñanza ", ponencia presentada en el *Congreso Internacional: "La gramática: modelos, enseñanza, historia"*, Buenos Aires, del 4 al 7 de agosto de 1999.

---------- (1999b): "Gramática y medios: la construcción de la variedad lingüística hegemónica en la Argentina del siglo XX", ponencia presentada en las *II Jornadas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación*, publicada en www.comfer.com.ar, 2000.

Bordelois, Ivonne y Ángela Di Tullio (2000): "El idioma de los Argentinos: cultura y discriminación", en www.educ.ar.com.

Borges, Jorge Luis (1928): "El idioma de los argentinos", en *El idioma de los argentinos*. Buenos Aires, Gleizer, pp. 163-183.

Born, Joachim (1999): "La política lingüística de la Unión Europea ¿Un modelo para el Mercosur?", en en *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional I*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 103-120.

Bourcier, Daniéle (Ed.) (1979): "Le discurs juridique: analyses et métodes", *Langages Nº 53,* número monográfico, marzo de 1979.

Bourdieu, Pierre (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985.

---------- (1984): "El mercado lingüístico", en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.

---------- (1988): *Cosas dichas*, Madrid: Gedisa.

Bourdieu, Pierre y Luc Boltanski (1975): "Le fétichisme de la langue", en *Actes de la Recherche en Sciencies Sociales*, Nº 4, Vol. 1, pp. 2-32.

Bourdieu, Pierre y Monique de Saint Martin (1975): "Les catégories de l' entendement professoral", en *Actes de la Recherche en Sciencies Sociales*, Nº 3, Vol. 1, pp. 68-

93.

Boyer, Henri (1991): "Les représentations sociolinguistiques: éléments de definition", en *Langues en conflicto*, París, L' Harmattan.

Briz, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación*, Barcelona, Ariel.

Briz, Antonio y Grupo Val. Es. Co (2000): *Cómo se comenta un texto coloquial*, Barcelona, Ariel.

Calvet, Louis-Jean (1997): *Las políticas lingüísticas*, Buenos Aires, Edicial.

---------- (1999): "La ciudad y las lenguas", en *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional I*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, FFyL, UBA, pp. 123-136.

---------- (2008): "Lenguas y fronteras", en http://recuerdosdelpresente.blogspot.com/2008/10/lenguas-y-fronteras-louis-jean-calvet.html

Canteros, Adrián (2009): "Retrospectiva y perspectivas en la formación de profesores de portugués en la Argentina", en Klett, Estella (dir.): *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*, Buenos Aires, Araucaria, pp. 17-35.

Capdevila, Arturo: "El idioma de la Argentina", en *La Nación*, diciembre de 1926.

Cavalcanti, Marilda y Stella Maris Bortoni-Ricardo (2007) (Orgs.): *Transculturalidade, linguagem e educação*, Campinas, Mercado de Letras.

Celada, María Teresa (1999): "Efectos de ciertos imaginarios y efectos de lo real en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español en Brasil", en *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 135-148.

---------- (2000): "Actualidad y memoria del español en Brasil", en www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2000/julio_2000/opinion120700.htm

---------- (2002): *O español para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*, Campinas, Tesis de Doctorado, UNICAMP, inédita.

---------- (2008): "Versiones de Babel – memoria de la otra lengua en la propia", en Celada. María Teresa y Neide Maia González (coords. dossier): "Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño", *Signos ELE*, diciembre de 2008, en www.salvador.edu.ar/signosele/

Cerquiglini, Bernard (1999): "Por una francofonía plurilingüe: el futuro de una paradoja", en *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional I*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 87-92.

Chaudenson, Robert (1991): *La francophonie: représentations, réalités, perspectives*, Aix-en-Provence, Institut d' Études Créoles et Francophones.

---------- (1999): "La gestión de las situaciones lingüísticas", en *Políticas*

Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional I, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 93-102.

Cicurel, Francine (2009): "Un esquema em movimiento: Un concepto bergsoniano para el análisis de interacciones didácticas", en Klett, Estella (2009) (dir.): *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*, Buenos Aires, Araucaria, pp. 65-82.

Contursi, M. Eugenia (2002): "Contacto lingüístico y error: los exámenes de nivelación de español para migrantes brasileños", en *Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos"*, Inauguración de la Subsede de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, en www.educ.ar

---------- (2004a): "Aproximación a la construcción interaccional de la identidad", en *Revista Discurso.org*, www.discurso.org

---------- (2004b): "La política lingüística del MERCOSUR aspectos legales e institucionales", en *Actas del Congreso Internacional "Políticas Culturales e Integración Regional"*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, publicación en CD.

---------- (2007): "Imaginarios urbanos y estrategias de movilidad social: migrantes brasileños en Buenos Aires", en *Signos Universitarios*, Año XXVI, número 42, Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador, pp. 161-182.

Contursi, M. Eugenia y Fabiola Ferro (1999): "Mediación, inteligibilidad y cultura", en *Cuaderno de Lecturas/31*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2009.

Contursi, M. Eugenia, Sylvia Nogueira y Laura Miñones (2002): "Didáctica de lenguas y representaciones docentes", en *Lenguas V;vas*, Nro.2, Año 2, octubre-diciembre, pp. 127-129.

Contursi, María Eugenia, Mara Glozman, Daniela Lauría y Florencia Rizzo (2008): "Políticas del hispanismo en perspectiva histórica: la fundación de la Academia Argentina de Letras (1931-1933)", en *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, Montevideo.

Corder, S. P. (1980): "Que signifient les erreurs des apprenants?", en *Langages N° 57*, pp. 9-15.

Costa Galligani, S. (1998): *Le français parlé par des migrants espagnols de longue date: Biographies et Pratiques Langagières*, Tesis Doctorado en Ciencias del Lenguaje, Grenoble, Université Stendhal.

DGIDE, MCyE (1997): "Política y Planificación Lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR Educativo. Multilingüismo y equidad", Buenos Aires, publicación en CD.

Di Tullio, Ángela (1999): "El nacionalismo lingüístico en la revista *Nosotros*", en *Actas del Congreso Internacional: Políticas Lingüísticas para América Latina*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística (FFyL, UBA), pp. 219-229.

---------- (2002-2003): "Borges vs. Castro: una cuestión de nacionalismos e instituciones", en *Filología XXXIV-XXXV*, pp.21-40.

---------- (2003): *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires, EUDEBA.

---------- (2004): "La construcción de la tradición cultural y la identidad lingüística: Sarmiento y Borges", En *Actas del III Congreso Internacional de la Lengua* en http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/tullio_a.htm

Dias, Luiz Francisco (1996): *Os sentidos do idioma nacional. As Bases Enunciativas do Nacionalismo Lingüístico no Brasil*, Campinas, Pontes.

Diniz, Leandro (2007): *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*, Campinas, IEL-UNICAMP. Disponible en www.qprocura.com.br/.../**Mercado-de-Linguas**:-:-A-instrumentalizacao-brasileira-do-Portugues-como-**Lingua**-Estrangeira.html

Dorronzoro, González, Klett, Lucas, Pasquale, Vidal (comps.) (2003): Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Buenos Aires, Araucaria.

Ducrot, Oswald (1984): El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación, Barcelona, Paidós, 1986.

Fasold, Ralph (1984): *The Sociolinguistics of Society*, Londres, Blackwell.

Ferguson, Charles (1959): "Diglossia", en *Word 15.*

Fischer, Klaus (1999): "Políticas lingüísticas en la Unión Europea y MERCOSUR", en *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional I*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 231-242.

Fishman, Joshua (1979): *Sociología del Lenguaje*, Madrid, Cátedra.

Franzoni, Patricia (1998): Presentación en el panel "Estandarización y planificación lingüística", Simposio "Problemas históricos y actuales de la estandarización: el castellano, el gallego, el portugués", Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 8 y 9 de octubre de 1998 (inédito).

---------- (1999): "La enseñanza del portugués. Situación actual", en *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA.

Funes, Patricia (2006): *Salvar la nación*, Buenos Aires, Prometeo.

García Añón, José (2001): "¿Hay derechos colectivos? Diversidad, 'diversidad' de minorías, 'diversidad' de derechos", en Anzoátegui Roig, F. J. (Ed.): *Una discusión sobre derechos colectivos*, Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas – Universidad Carlos III de Madrid.

García, Roberto y María Teresa Genisans (1999): "Política lingüística, política educativa:

romper el cerco del prejuicio", en *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional II*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 281-292.

Gardy, Phrudent y Robert Lafont (1981): "La diglossie comme conflit: l'exemple occitan", en *Langages 61*.

Garfinkel, Harold (1969): *Studies in Ethnometodology*, Englewoods Cliffs, Prentice-Hall.

Gassó, Lucila (1995): *Las lenguas oficiales del Mercosur*. Informe presentado al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección de Cooperación Internacional.

Goffman, Erving (1959): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos aires, Amorrortu, 1994.

---------- (1963): *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

---------- (1981): "Footing", en *Forms of Talk*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

---------- (1982): "El orden de la interacción", en *Los momentos y sus hombres* (Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin), Buenos Aires, Paidós, 1991.

Gozze Pagotto, Emilio: "Variedades do português no mundo e no Brasil", en *Ciência y Cultura*, vol. 57, Nro. 2, abril-junio 2005, pp. 31-34, en http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0009672520050002&lng=pt&nrm=io

Guespin, Louis y J.-B. Marcellesi (1986): "Pour la Glottopolitique", en *Langages 83,* pp. 5-34.

Guimarães, Eduardo (1996): "Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira", en Guimarães, Eduardo y Eni Puccinelli Orlandi (orgs.): *Língua e ciudadanía. O Português no Brasil*, Campinas, Pontes.

---------- (1999): "Política de línguas na América Latina", en *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional I*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 297-306.

---------- (2005a): "Apresentação. Brasil: país multilíngüe", en *Ciência y Cultura*, vol. 57, Nro. 2, abril-junio 2005, en http://cienciaecultura.bvs.br/ scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0009-672520050002&lng=pt&nrm=iso

---------- (2005b): "A língua portuguesa no Brasil", en *Ciência y Cultura*, vol. 57, Nro. 2, abril-junio 2005, pp. 25-28, en http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0009-672520050002&lng=pt&nrm=iso

Guimarães, Eduardo y Eni Puccinelli Orlandi (Orgs.) (1996): *Língua e ciudadanía. O Português no Brasil*, "Apresentação. Identidade lingüística", Campinas, Pontes.

Gumperz, John (1982): "Discourse strategies", en *Studies in International Sociolinguistics 1*, Cambridge, Cambridge University Press.

---------- (1985): "Language and social identity", en John Gumperz (Ed.): *Studies in International Sociolinguistics 2*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hall, Jacqueline (1994): "Les recensements linguistiques en Catalogne: chiffres et déchiffrage", en *Lengas 35*, número especial preparado por Boyer, Henri y Miquel Strubel: *La politique linguistique de la catalogne autonome et la sociolinguistique catalane: un état des lieux*.

Halliday, M. A. K. (1982): *El lenguaje como semiótica social,* México, FCE.

Hamel, Rainer (1988): "La política del lenguaje y el conflicto interétnico – Problemas de investigación sociolingüística", en Puccinelli Orlandi, Eni (Org.): *Políticas Lingüísticas na América Latina*, Campinas, Pontes, pp 41-76.

---------- (1994): "Legislación y derechos lingüísticos", en *Estudios sociológicos XII* (34), pp. 205-224.

---------- (1995a): "Presentación", en *Alteridades 10* (Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales), pp. 3-9.

---------- (1995b): "Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas, en *Alteridades 10* (Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales), pp. 11-23.

---------- (1999a): "Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: la relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EE.UU.", en *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional I*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, 177-218.

---------- (1999b): "Hacia una política plurilingüe y multicultural", en *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional I*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 289-298.

---------- (2001): "L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux: le cas du MERCOSUR en Amérique du Sud", en *Terminogramme N° 99-100. Géostratégies des langues* (Jacques Maurais, Dir.), pp. 129-160.

---------- (2003): "Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America" en Maurais, Jacques y Morris, Michael A. (eds.): *Languages in a Globalising World,* Cambridge, Cambridge University Press, 111-142.

---------- (2004): "Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional", en *Tercer Congreso Internacional de la Lengua Española*, Rosario, Argentina, 17 al 19 de noviembre de 2004, Mesa redonda: "Aspectos ideológicos y sociales de la identidad lingüística", en http://www.hamel.com.mx/Publicaciones01.html.

---------- (2008): "La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía

del Inglés y la diversidad lingüística", en da Hora, D. y Marques de Lucena, R. (orgs.): *Políticas lingüísticas na America Latina*, João Pessoa, Idéia/Editora Universitária, pp. 45-78.

Hudson, Robert A. (1980): *La sociolingüística*, Barcelona, Anagrama, 1981.

Jefferson, Gail (1972): "Error correction as interactional resource", en *Language & Society 2*, pp. 181-199.

Jodelet, Denise (1989): "Représentations sociales: un domaine en expansión", en AAVV: *Les représentations sociales*, París, PUF.

Kibbee, Douglas (1998): "Legal and Linguistic Perspectives on Language Legislation", en Kibbee, D. (ed.): *Language Legislation and Linguistic Rights*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kleiman, Angela (1998): "A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional", en Signorini, Inês (org.): *Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussâo no campo aplicado*, Campinas, Mercado de Letras, 2006.

Klett, Estella (2009) (dir.): *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*, Buenos Aires, Araucaria.

---------- (2009a): "Qué significa tener un acento al hablar una lengua extranjera", en Klett, Estella (dir.): *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*, Buenos Aires, Araucaria, pp. 101-116.

---------- (2009b): "El peso de las representaciones sociales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras", en Klett, Estella (dir.): *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*, Buenos Aires, Araucaria, pp. 117-128.

Kloss, Heinz (1986): "On some terminological problems in interlingual sociolinguistics", en *IJSL 57*.

Kurhila, Salla (1999): "Does nativeness legitimize correcting?", en Verschueren, Jef (Ed.): *Pragmatics in 1998. Selected Papers from the 6th International Pragmatics Conference*, Vol. 2, Amberes, International Pragmatics Association (IPrA), pp. 321-330.

Labov, William (1972): *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra, 1983.

Languages Nº 130: "L' hyperlangue brésilienne", 1998.

Lenguas V;vas Nº 5, Año 4, Número Aniversario. Cien años del Lenguas Vivas (1904-2004), "Cronología", pp. 4-13.

Luzar, Noelia (2001): *Des fossilisations et es zones d'inestabilité chez des apprenants avancés*, Vol. 1, Tesis Doctoral en Ciencia del Lenguaje, Nanterre, Université Paris X.

Maingueneau, Dominique (1976): *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires: Hachette, 1989.

---------- (1996a): *Términos claves del análisis del discurso*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

---------- (1996b): "L'enonciation philosophique comme institution discursive", en *Langue française*, pp.40-62.

---------- (1999a): "Analysing self-constituting discourses", en *Discourse Studies*, Vol.1, 2, pp. 175-200.

---------- (1999b): "Peut-on assigner des limites à l'analyse du discours?", en *Modelès linguistiques XX*, Fasc. 2, pp. 61-70.

---------- (2002): "Problèmes d'ethos", en *Pratiques Nº 113/114*, pp.55-67.

---------- (2003): "¿«Situación de enunciación» o «situación de comunicación»?", (traducido por Laura Miñones) en *Revista Discurso.org, año 2 Nº 5 (URL www.discurso.org).*

Maingueneau, Dominique y Frederic Cossutta (1995): "L'Analyse des discours constituants", en *Langages Nº 117*, pp.112-125.

Maldidier, Denise (1992): "La inquietud del discurso. Un trayecto en la historia del análisis del discurso: el trabajo de Michel Pêcheux", en *Signo & Seña Nº 1*, pp. 201-213.

Mattos e Silva, Rosa Virginia (1988): "Diversidade e Unidade. A Aventura linguística do Português", revista ICALP, Nro. 12-13, pp. 13-28 en http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/diversidade.pdf

May, Jacob (1998): "Etnia, identidade e língua", en Signorini, Inês (Org.) (1998): *Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussâo no campo aplicado*, Campinas, Mercado de Letras, 2006.

Meliá, Bartolomeu (1999): "La consideración de lenguas indígenas dentro del Mercosur", en *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional I*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 285-288.

Miche, Elizabeth (1998): *Secuencias discursivas del desacuerdo. Aplicación del modelo ginebrino al análisis del debate parlamentario del artículo 2 de la Constitución Española de 1978*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

Milroy, James y Leslie Milroy (1985): *Authority in Language*, Londres, Routledge y Keagan.

Moita Lopes, Luiz P. de (1998): "Discursos de identidade em sala de leitura de L1: a construção da diferença", en Signorini, Inês (Org.): *Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussâo no campo aplicado*, Campinas, Mercado de Letras, 2006.

Mollá, T. y A. Viana (1989): "Les lleis de les llengües", en *Curs de sociolingüística 2*, Alzira: Bromera.

Moscovici, Serge (1989): "Des représentations collectives aux représentations socials:

elements pour une histoire", en AAVV: *Les représentations sociales*, París, PUF.

Ninyoles, Ll.-R. (1972): "Normalización, sustitución y autoodio", en *Idioma y poder social*, Madrid, Tecnos.

---------- (1985): "Hi ha o no hi ha diglóssia a Catalunya?", en *Treballs de sociolingüística catalana 5*, Valencia, E. Climent.

Oviedo, Gerardo (2005): "Una aporía del patriotismo filológico: el argentinismo extranjero", en *La Biblioteca*, revista de la Biblioteca Nacional (www.labiblioteca.com, visitada el 15-03-08)

Paiva Raposo, Eduardo (1984): "Algumas observações sobre a noção de «língua portuguesa»", em *Boletim de Filologia* 29, pp. 585-592.

Pasero, Carlos (2004): *Una extraña mutación. Lengua portuguesa, educación y literatura en la Argentina 1932-1942*, Buenos Aires, Tesis de Maestría Instituto de Altos Estudios Sociales, UNGSM, inédita.

---------- (2009): "El abordaje de las variantes en manuales de portugués lengua extranjera: perspectiva glotopolítica", en Klett, Estella (dir.): *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*, Buenos Aires, Araucaria, pp. 158-181.

Pasquale, Rosana (2009): "Prácticas de transmisión y aculturación profesional: relaciones y perfiles docentes", en Klett, Estella (dir.): *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*, Buenos Aires, Araucaria, pp. 50-64.

Pêcheux, Michel (1969), *Hacia el análisis automático del discurso*, Madrid, Gredos, 1973.

---------- (1975), "Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours", en *Langages 37*.

Penna, Maura (1998): "Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento" en Signorini, Inês (Org.) (1998): *Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussâo no campo aplicado*, Campinas, Mercado de Letras, 2006.

Poll, Bernard (2001): "Essai de standardologie comparée: quelques éléments pour une comparaison de l'espagnol et du portuguais européens et americaines", en *Revue belge de philologie et d'histoire 79*, vol. 3, número temático "Les langues pluricentriques" coordinado por C. Delcourt y R. Muhr.

Pratt, Mary-Louise (1989) : "Utopias lingüísticas", em Fabb, N. et alii: *Lingüística de la escritura*, Madrid, Visor, PP. 57-74.

---------- (1992): "Introducción: la crítica en la zona de contacto", en *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

Prieto, Adolfo (1988): *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

Puig, Gentil (1983): "Criteris per a una normalització linguística democràtica a Catalunya", en *Treballs de sociolingüística catalana*, Nº 5, pp. 25-39.

Puccinelli Orlandi, Eni (1992): "Lenguaje y método: una cuestión de análisis de discurso", en *Discurso. Cuadernos de teoría y análisis*, enero-abril 1992, pp.33-46.

---------- (1998): "Identidade lingüística escolar", en Signorini, Inês (Org.): *Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussâo no campo aplicado*, Campinas, Mercado de Letras, 2006.

---------- (2000): *Análise de Discurso*, Campinas, Pontes.

---------- (2002): *Língua e conhecimento lingüístico*, São Paulo, Cortez.

Puccinelli Orlandi, Eni y Tania de Souza (1988): "A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabajo com a linguagem", en Puccinelli Orlandi, Eni (Org.): *Políticas Lingüísticas na América Latina*, Campinas, Pontes.

Raiter, Alejandro (2001) (comp.): *Representaciones sociales*, Buenos Aires, EUDEBA.

---------- (2003): *Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante*, Buenos Aires, Biblos.

Rajagopalan, Kanavillil (1998): "O conceito de identidade em lingüística; é chegada a hora para uma reconsideração radical?", en Signorini, Inês (Org.): *Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussâo no campo aplicado*, Campinas, Mercado de Letras, 2006.

Rodríguez, Marco A. (2000): "El portugués y el español como lenguas extranjeras. ¿Fáciles y transparentes?", en www.centroalpha.com.ar.

Romaine, Suzanne (1994): *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel, 1996.

Roulet, Eddy (1991): "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours", en *Cahiers de Linguistique Française 12*, pp.53-81.

---------- (1995): "L'analyse du dialogue dans une approche modulaire des structures du discours: l'exemple du dialogue romanesque", en Hundsnurscher, F. y Weigand, E. (eds.): *Future perspectives of dialogue analysis*, Tubinga, Niemeyer.

Rubione, Alfredo (comp.) (1983): *En torno al criollismo. Textos y polémica*. Buenos Aires, CEAL.

Sacks, Harvey (1972): "On the analysability of Stories by Children", en Gumperz, J y D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Holt, Rinehart & Winston.

Sacks, Harvey y Emmanuel Schegloff (1979): "Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction", en Psathas, G. (Ed.): *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, Nueva York, Irvington.

Sacks, Harvey, Emmanuel Schegloff y Gail Jefferson (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", en Schenkein, J. (ed.): *Studies in Organisation of Conversational Interaction*, Nueva York, Academic Press, 1979.

Sarlo, Beatriz (1983): "Oralidad y lenguas extranjeras. El conflicto en la literatura argentina durante el primer tercio del siglo XX", en Altamirano, C. y B. Sarlo: *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia,* Buenos Aires, CEAL, 1997.

Schegloff, Emmanuel (1972a): "Notes on a Conversational Practice: Formulating Place", en Coulter, J.: *Ethnomethodological sociology*, Hants (GB), Schools of thought in sociology, 6.

---------- (1972b): "Sequencing in Conversational Openings", en Coulter, J.: *Ethnomethodological sociology*, Hants (GB), Schools of thought in sociology, 6.

---------- (1996): "Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action", en *AJS*, Vol. 102, Nº 1, pp. 161-216.

Schegloff, Emmanuel, Gail Jefferson y Harvey Sacks (1977): "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", en *Language*, Vol. 53, Nº 2, pp. 361-382.

Serrani-Infanti, Silvana (1998): "Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso", en Signorini, Inês (org.): *Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussâo no campo aplicado*, Campinas, Mercado de Letras, 2006.

Signorini, Inês (org.) (1998): *Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussâo no campo aplicado*, Campinas, Mercado de Letras, 2006.

Silverstein, Michael (1998) : "Contemporary Transformations of Local Linguistic Communities", en *Annual Review of Anthropology 27*, pp. 401-426.

Steward, William (1968): "A Sociolinguistic Tipology for Describing National Multilingualism", en *Reading in Sociology of Language*, La Haya, Mouton.

Stroud, Peter (1998): "Perspectives on cultural variability of discourse and some implications for code-switching", en *Annual Review of Anthropology 27*, pp. 240-253.

Sztrum, Marcelo (1993): "Esta debe ser, es, deseo que sea otra lengua: evolución de la idea del idioma nacional argentino", en *Les représentations de l'autre dans l'espace ibérique et ibéro-américain (II) (perspective diachronique)*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 258-269.

Torre, Guillermo de: "Madrid meridiano intelectual de Hispanoamérica", en *La Gaceta Literaria* Nº 8, Año I, p. 1, 15 de abril de 1927, disponible en www.filosofía.org

Vallverdú, Francesc (1985): "Conceptos sociolingüísticos", en *Dues llengües, dues funcions?*, Barcelona, Edicions 62.

Valsecchi, Roberta (1999): "Situación de la enseñanza de italiano en la República Argentina", en *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas*

Lingüísticas, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA.

Varela, Lía (2001a): "Mi nombre es nadie. La política lingüística del Estado Argentino", en www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/abril_01/110401.htm

---------- (2001b): "La Argentina y las políticas lingüísticas de fin de siglo", en *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, ABRALIN, Nº 24, febrero 2001.

Vázquez Villanueva, Graciana (1999); "Orden y norma de una lengua, orden y norma de una nación: el discurso del Centenario", en Arnoux, E. y R. Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 117-134.

Verón, Eliseo (1987): "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política", en AAVV: *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos.* Buenos Aires, Hachette.

Voloshinov, Valentín (1929): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1994.

Weinreich, Uriel (1954): *Languages in contact*, Mouton, Paris, 1970.

Weinrich, Harald (1988): "Breve xenología de las lenguas extranjeras", en Todorov, T. (comp.): *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Barcelona, Júcar, pp. 229-248.

Widmer, Jean (1998): "L'analyse des catégorisations d'appartenance. Mots Clés", SH. Material preparado para el curso especial: Análisis de categorías de pertenencia.

---------- (1999): "Pour une sociologie praxéologique: analyser l' operation de mémoire collective", en *Recherches en communication 12*, pp. 195 - 207.

---------- (2000): "'Moi, Suissesse, j'ai épousé un Massaï!'. Récits de presse d'une héroine touristique", en Alber, J.-L. (ed.): *Mariages tous azimuts*, Friburgo, Editions Universitaires.

---------- (2001a): "Categorisation, tours de parole et sociologie", en Fornel, M. de, A. Ogien y L. Quéré (eds.): *L'ethnométhodologie: une sociologie radicale*, París, La découverte.

---------- (2001b): "Interactions as ordinary actions", mimeo.

---------- (2001c): "Symbolic power and collective identifications", en Housley, W. y Hester, S.: *Lenguage, Interacción and National Identity*, Ashgate.

Zoppi Fontana, Mónica y Leandro Diniz (2008): "Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE)", en *Estudos Lingüísticos 37* (3), pp. 89-119, disponible en www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volume37/EL_V37N3_10

Estudios históricos, antropológicos, sociológicos, metodológicos y comunicacionales

Alabarces, Pablo (2003): "Límites y estereotipos (o para qué sirve el fútbol, si es que sirve para algo)", en Sociedad 22, pp. 111-124.

Althabe, Gérard (1999): "La construcción del extranjero en los intercambios cotidianos", en Althabe, G. y F. Schuster (comps.): *Antropología del presente*, Buenos Aires, Edicial.

Althusser, Louis (1969): *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.

Amín, Samir (2001): "Capitalismo, imperialismo, mundialización", en Seoane, J. y E. Taddei (comps.): *Resistencias mundiales [De Seattle a Porto Alegre]*, Buenos Aires, CLACSO.

Anderson, Benedict (1983): *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 1993.

Antelo, Raúl (2003): "La extimidad del guión", en *Sociedad 22*, pp.97-110.

Argumedo, Alcira (2003): "Argentina y Brasil: encuentros y desencuentros en su historia", en *Sociedad 22*, pp. 29-42.

Basualdo, Eduardo (2003): "Reformas estructurales y plan de convertibilidad durante los años 90", en *Revista Realidad Económica*, Nº 200, pp. 42-83.

Barth, Fredrik (1969): *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.

Bernal Meza, Raúl (2000): *Sistema mundial y Mercosur. Globalización, regionalismo y políticas exteriores comparadas*, Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro/ Nuevohacer. Grupo Editor Latinoamericano.

Blanco, Cristina (2000): *Las migraciones contemporáneas*, Madrid, Alianza.

Bott, Elizabeth (1984): *Familia y Red Social*, Madrid, Taurus.

Borón, Atilio (1996): "Prólogo. La globalización ¿fase superior del capitalismo?", en Chomsky, N. y H. Dieterich: *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Buenos Aires, Liberarte y Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

Bourdieu, Pierre (1980): "L' identité et la répresentation. Éléments pour une réflexion critique sur l' idée de región", en *Actes de la Recherche en Sciencies Sociales N° 35*, traducción publicada por la revista *Ecuador Debate N° 67*, www.dlh.lahora.com.ec/paginas/debate/paginas/debate1637.htm

---------- (1983): *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios.

---------- (1984): *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.

---------- (1993): *La miseria del mundo*, Buenos Aires, FCE, 1999.

---------- (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.

---------- (1998): "La esencia del neoliberalismo", publicado en *Le Monde*, diciembre de 1998 y reproducido en www.analitica.com/bitblioteca/bourdieu/neoliberalismo.asp

Bourdieu, Pierre y J.-C. Passeron (1964): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

Briones, Claudia (1998): *La alteridad del "cuarto mundo". Una deconstrucción antropológica de*

la diferencia, Buenos Aires, Ediciones del Sol.

Bruno, Sebastián (2006): "Presencia brasileña en Buenos Aires. Particularidades migratorias de una colectividad fuera del "sistema"", en www.abep.nepo.unicamp.br /encontro2006/docsPDF/ADEP2006_390pdf

Calcagno, Alfredo y Eric Calcagno (1995): *El universo neoliberal. Recuento de sus lugares comunes*, Buenos Aires, Alianza.

Castells, Manuel (1986): *La ciudad y las masas*, Madrid, Alianza.

CEPAL (1994): "El dinamismo reciente del comercio intrarregional de la ALADI, Santiago, RC/L.

Chomsky, Noam (1996): "Democracia y mercados en el nuevo orden mundial", en Chomsky, N. y H. Dieterich: *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Buenos Aires, Liberarte y Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

Clifford, James (1988): "Sobre la autoridad etnográfica", en *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Barcelona: Gedisa, 1995.

Contursi, M. Eugenia, Gerardo Halpern, Fabiola Ferro y Fernando Krakowiak (1999): "El inmigrante ilegal en la prensa gráfica" en Aníbal Ford y Stella Martini (comps.): *Cuadernos de Comunicación y Cultura N° 55* (nueva edición), Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Contursi, María Eugenia (2008): "Imaginarios urbanos y estrategias de movilidad social: migrantes brasileños en Buenos Aires", en *Signos Universitarios*, Año XXVI, Número 42, pp.161-184.

Coraggio, José Luis (1991): *Ciudades sin rumbo. Investigación urbana, proyecto popular*, Quito, CIUDADF-SIAP.

Day, Ian (1993): *Qualitative data analysis*, London, Routledge.

Dieterich, Heinz (1996): "Globalización, educación y democracia en America Latina", en Chomsky, N. y H. Dieterich: *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Buenos Aires, Liberarte y Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

Domínguez, María Eugenia (2000): "Inmigrantes Brasileros actuales en Buenos Aires: Los Trabajadores Culturales", trabajo presentado en el Grupo de Estudios sobre Migraciones del IDES, Buenos Aires, inédito.

Ferrer, Aldo (1996): "EL Mercosur en el mundo global", en Clementi, Hebe (comp.): *La dimensión cultural del Mercosur*, Buenos Aires, CEA-Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

---------- (1997): *Hechos y ficciones de la globalización. Argentina y el Mercosur en el sistema internacional*, México, FCE, 2006.

Ford, Aníbal (1994): *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Buenos Aires, Amorrortu.

---------- (1999): *La marca de la bestia. Identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea*, Buenos Aires, Norma.

Frigerio, Alejandro (2004): "Migrantes exóticos: los brasileros en Buenos Aires" en *RUNA XXV* (2004-2005), pp. 97-121.

Fukuyama, Francis (1990): "¿El final de la historia?", en *Estudios Públicos*, Nº 37, pp. 9-21.

García Canclini, Néstor (1997): *Imaginarios urbanos*, Buenos Aires, EUDEBA.

Geertz, Clifford (1974): "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1987.

Gómez, Pablo y Víctor Torres (2008): "Redes sociales en la migración paraguaya y brasilera hacia la Argentina. Un análisis comparativo de las redes de ayuda y los vínculos nacionales", en www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ADEP2008_1360pdf.

González, Rodolfo (2003): "La fragilidad económica de América Latina y las tendencias recesivas de la década del 90", en III Coloquio de Economistas Políticos de América Latina, disponible en www.socialismo.o.barbarie.org/america_latina/040503 gonzalez_ponencia_coloquioeconomia.htm.

Gramsci, Antonio (1949): "Introducción", en *La política y el Estado moderno*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1993.

Grimson, Alejandro (1999): *Relatos de la diferencia y la igualdad*, Buenos Aires, EUDEBA/Felafacs.

Grossberg, Leonard (1992): *We gotta get out of this place. Popular conservatism and postmodern culture*, Nueva York, Routledge.

Guber, Rosana (1991): *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Legasa.

Halpern, Gerardo (2007) "Medios de comunicación y discriminación. Apuntes sobre la década del '90 y algo más". En *Boletín de la BCN* Nº 123, Revista de la Biblioteca del Congreso de la Nación, pp 151-176.

---------- (2008): "Una aproximación a los paraguayos organizados en Buenos Aires". En *Sociedad 27*, pp. 34-45.

---------- (2009): *Etnicidad, inmigración y política. Representaciones y cultura política de exiliados paraguayos en argentina*, Buenos Aires, Prometeo.

Hammersley y Atkinson (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.

Hannerz, Ulf (1986): *Exploración de la ciudad*, México, Fondo de Cultura Económica.

Harrison, Faye (1995): "The persistent power of "race" in the cultural and political economy of racism", en Annual Review of Anthropology 24, pp. 47-74.

Hasenbalg, Carlos y Alejandro Frigerio (1999): *Imigrantes brasileiros na Argentina. Um perfil sócio-demográfico*, Rio de Janeiro, IUPERJ, Série Estudos 101.

Herrán, Carlos (1985): "La ciudad como objeto antropológico", en Primeras Jornadas de historia de la ciudad de Buenos Aires, MCBA.

---------- (1994): "Cultura y modernización en los sectores populares urbanos", en Intersecciones en Antropología, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA, pp. 79-85.

Hobsbawm, Eric (1990): *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica.

Jacks, Nilda (coord.), Marcia Machado y Karla Müller (2004): *Hermanos, pero no mucho. El periodismo narra la paradoja de la fraternidad y rivalidad entre Brasil y Argentina*, Buenos Aires, La Crujía.

Jensen, K. B. y Jankowski, N. W. (eds.) (1993): *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Barcelona, Bosch.

Lafer, Celso (2001): *La identidad internacional de Brasil*, Buenos Aires, FCE, 2002.

Lindlof, Thomas (1995): *Qualitative Research Methods*, London, Sage.

Lomnitz, Claudio (2002): "Identidad", en Altamirano, Carlos (Dir.): *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.

Lomnitz, Larissa (1975): *Cómo sobreviven los marginados*, México, Siglo XXI.

Massey, Douglas et alii (1993): "Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación", en *Trabajo*, año 2, Nro. 3, enero de 2000 (publicación original: *Population and Development Review 19*, nro. 3, septiembre de 1979).

Massolos, José y M. Méndez (comps.) (1988): *Antología de Sociología Urbana*, México, UNAM.

Moniz Bandeira, Luiz (2004): *Argentina, Brasil y Estados Unidos. De la Triple Alianza al Mercosur*, Buenos Aires, Norma.

Ortiz, Renato (1994): *Mundialización y cultura*, Buenos Aires, Alianza, 1997.

---------- (1998): *Otro territorio: ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

---------- (2005): *Mundialización: saberes y creencias*, Barcelona, Gedisa.

Rapoport, Mario (2000): *Historia económica y social de Argentina*: 1880-2000, Buenos Aires, Macchi.

Mario Rapoport y Amado Luiz Cervo (2002): *El Cono Sur (Una historia común)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Rapoport, Mario y Eduardo Madrid (2003): "De la rivalidad a la integración. Una historia de vecinos", en *Sociedad 22*, pp.13-28.

Recondo, Gregorio (Comp.) (1997): *Mercosur. La dimensión cultural de la integración*, Buenos Aires, Ciccus.

Said, Edward (1978): *Orientalism*, New York, Vintage.

Sala, Gabriela (2008): "Segregación laboral de los países limítrofes en las provincias

argentinas: una propuesta de medición", en *Cuadernos del IDES 14*, www.ides.org.ar

Santillo, Mario (2001): "las organizaciones de migrantes y sus redes en Argentina", en www.eclac.cl/Celade/proyectos/migracion/Santillo.doc

Segato, Rita (1998a): "Alteridades históricas/Identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global", en *Serie Antropología Nº 234*, Brasilia, Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia.

---------- (1998b): "The colour blind subject of myth, or where to find Africa in the nation", en *Annual Review of Anthropology 27*, pp. 129-151.

Signorelli, Amanda (1996): *Antropología Urbana*, México, Anthropos-UAM.

Todorov, Tzvetan (1991): "Exotismo y primitivismo", en *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*, México, Siglo XXI.

Wallerstein, Immanuel y Etienne Balibar (1991): *Raza, nación y clase*, Santander, Indra.

Walton, Joseph (1984): "La economía internacional y la urbanización periférica", en Hardoy y Portes (Eds.) (1984): *Ciudades y sistemas urbanos*, Buenos Aires, CLACSO.

Wimmer, Robert y Dominick, James (1996): *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*, Barcelona, Bosch.

Fuentes electrónicas

Asociación Latinoamericana de Integración: www.ALADI.org

Cancillería argentina: WWW.mrecic.gov.ar

Certificado Español: Lengua y Uso: www.celu.edu.ar

Embajada de Brasil en Argentina: www.brasil.org.ar

FUNCEB: www.funceb.org.ar

IESLV "Juan Ramón Fernández": www.lenguasvivasjrf.edu.ar

IESP "Joaquín V. González": www.institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos: www.indec.mecon.gov.ar

Información Legislativa del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Argentina: www.infoleg.gov.ar

MERCOSUR Educativo (Secretaría de Información y Comunicación): http://www.sic.inep.gov.br

Ministerio de Educación de Argentina: www.me.gov.ar

Ministerio de Educación del GCBA: www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion

Ministerio de Educación y Cultura de Brasil: www.mec.gov.br

Sistema Argentino de Informática Jurídica (Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos

Humanos): www.saij.jus.gov.ar

Secretaría Administrativa del MERCOSUR: www.mercosur.org.uy

Senado de la Nación Argentina: www.tv.senado.gov.ar/web/proyectos

Unión Latina: www.unilat.org

Siglas utilizadas

AAL: Academia Argentina de Letras

ALCA: Asociación de Libre Comercio de las Américas

CBC: Contenidos Básicos Comunes

CBO: Contenidos Básicos de Orientación

CCR: Comité Coordinador Regional

CEB: Centro de Estudios Brasileños

CELPE-Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa

CELU: Certificado de Español: Lengua y Uso

CFCyE: Consejo Federal de Cultura y Educación

CMC: Consejo Mercado Común

CP: Curso de Formación de Profesores de Portugués para Extranjeros de la FUNCEB

CPLP: Comunidad de Países de la Lengua Portuguesa

CRC-EB: Comisión Coordinadora Regional de Educación General Básica (MERCOSUR)

CT: Comisión Técnica

ELE: Español Lengua Extranjera

FUNCEB: Fundación Centro de Estudios Brasileños

GGP: Grupos Gestores de Proyectos (MERCOSUR)

GMC: Grupo Mercado Común

GT: Grupo de Trabajo

GTPL: Grupo de Trabajo en Políticas Lingüísticas

IABC: Instituto Argentino-Brasileño de Cultura

INDEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

LV: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

NGB: Nomenclatura Gramatical Brasileña

ONG: Organización no Gubernamental

PB: Portugués Brasileño

PE: Portugués Europeo

PLE: Portugués Lengua Extranjera

PMDR: Países de Menor Desarrollo Económico Relativo

PP: Profesorado de Portugués del Lenguas Vivas

RE: Reunión Especializada (MERCOSUR)

REM: Reunión de Ministros de Educación

RMC: Reunión de Ministros de Cultura

RMI: Reunión de Ministros del Interior

SAM: Secretaría Administrativa del MERCOSUR

SEM: Sector Educativo del Mercosur

SIC: Sistema de Información y Comunicación (MERCOSUR)

UE: Unión Europea

MJyE: Ministerio de Justicia y Educación