

Estudios SAEL 2019

Dora Riestra | Nora Múgica

EDITORAS



SERIE EXTENSIÓN
COLECCIÓN ESTUDIOS
SOCIALES Y HUMANIDADES



SAEL

SOCIEDAD ARGENTINA
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Volúmenes digitales de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos
Serie 2019

Editora de la serie

Isolda E. Carranza
CONICET y Universidad Nacional de Córdoba

El libro digital de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos de esta Serie ha sido preparado con características que son valiosas para su futura indización: sistema de doble arbitraje, larga y reconocida trayectoria de los editores de libros, aplicación del anonimato en las rondas de arbitraje y en las de edición, cuidado para evitar conflictos de interés, condena al plagio e instrucción a los investigadores noveles en buenas prácticas académicas, índices temáticos y lapso corto entre la fecha de recepción y la de publicación, in cepción en una convocatoria abierta, no por invitación, conformación definitiva como resultado de la selección efectuada y alojamiento permanente en repositorio universitario.

Estudios SAEL 2019

Dora Riestra y Nora Múgica
Editoras

Estudios SAEL 2019 / Lucía Bregant ... [et al.] ; coordinación general de Dora Riestra; Nora Múgica. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-231-8

1. Lingüística. I. Bregant, Lucía. II. Riestra, Dora, coord. III. Múgica, Nora, coord.

CDD 418.007



Editorial de la Universidad Nacional del Sur
Santiago del Estero 639, Bahía Blanca, Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: Ediuns | Twitter: @Ediuns



Libro
Universitario
Argentino



SOCIEDAD ARGENTINA
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Diagramación interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723

Bahía Blanca, Argentina, septiembre de 2019.

© 2019. EdiUNS.

© 2019 Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos.

Estudios SAEL 2019

Dora Riestra, Nora Múgica
Editoras

Contenido

Prólogo	i
Evaluadores del volumen	iii
Autores del volumen	v
Introducción	1

Parte I

Capítulo 1	
Marcadores de reformulación en adolescentes bonaerenses <i>Bregant, Lucía</i>	9
Capítulo 2	
Formación de nombres con elementos cultos: problemas de delimitación <i>Castillo Benítez, Bibiana Ruby y Adelstein, Andreína</i>	23
Capítulo 3	
Extensión temporal y <i>subjetivización</i> : la <i>pragmaticalización</i> de <i>hasta cuándo</i> <i>Hernández, Patricia C.</i>	43
Capítulo 4	
Elatividad en el español del Uruguay. Recategorización de <i>propio/a</i> <i>Oggiani, Carolina y Bértola, Cecilia</i>	59
Capítulo 5	
De qué habla la gramática: ¿Oración o discurso? <i>Pascual, Rosana y Romero, Daniel</i>	75
Capítulo 6	
La estructura eventiva en nombres abstractos temporales <i>Straccia, Julieta</i>	89

Parte II

Capítulo 7	
La concepción del lenguaje en la labor filológica de Vicente Fidel López <i>Battista, Emiliano</i>	105
Capítulo 8	
La adquisición de las preposiciones en un contexto multidialectal <i>Brandani, Lucía y De los Ríos, Marisol</i>	119
Capítulo 9	
Préstamos intracomunitarios “desbordados”: el <i>ídish</i> en el español bonaerense <i>Fainstein, Paula Elizabeth</i>	137
Capítulo 10	
Argumentación y disputa política sobre la libertad de expresión <i>Gallina, Natalia</i>	151

Capítulo 11	
Aproximación a la representación de las instituciones gubernamentales en sus sitios web	165
<i>Martínez Romagosa, Mayte y Zukerfeld, Gilda Lucía</i>	
Parte III	
Capítulo 12	
Proceso de revisión y calidad del producto textual	183
<i>Aguirre, Luis Alejandro y Negri, Silvina Analía</i>	
Capítulo 13	
Prácticas docentes y concepciones subyacentes sobre las lenguas	197
<i>Galvani, Gema</i>	
Capítulo 14	
La enseñanza de las categorías léxicas: un enfoque cognitivo-funcional	209
<i>González, Daniela</i>	
Capítulo 15	
Andamiaje facilitador para la adquisición de léxico en L2	223
<i>González, María Susana</i>	
Capítulo 16	
Representaciones del español en la escuela secundaria en Brasil	239
<i>Rubio Scola, Virginia Irene</i>	
Capítulo 17	
Notas sobre lenguaje en cursos de comunicación médico / paciente	253
<i>Von Stecher, Pablo</i>	
Índice temático	269
Editoras del volumen	273
Contratapa	275

Capítulo 16

Representaciones del español en la escuela secundaria en Brasil

Rubio Scola Virginia Irene

virginrubio@gmail.com

UBA (CONICET) y UNR

Buenos Aires, Argentina

En Dora Riestra y Nora Múgica eds. (2019)

Estudios SAEL 2019

Bahía Blanca, Ediuns y SAEL, págs. 239-252

ISBN 978-987-655-231-8

Disponible en: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar>

Resumen

A partir de los años 90, la enseñanza del español en Brasil tuvo su auge a raíz del impulso del Mercosur y de la presencia de empresas españolas en América Latina. Posteriormente, los gobiernos sudamericanos del llamado “giro a la izquierda” buscaron un acercamiento, no solamente comercial sino también político e identitario y se acentuó la necesidad de generar un bilingüismo portugués/español en la región. Una de las medidas más importantes en este contexto fue la sanción de la ley de oferta obligatoria de español en las escuelas secundarias de Brasil en el año 2005, y luego siguió la Argentina, que sancionó una ley análoga de oferta de portugués en el año 2009. Esta última no tuvo grandes efectos en los diseños curriculares nacionales argentinos. En cambio, en el caso de Brasil, se elaboraron orientaciones curriculares específicas para enseñar el español y, en el año 2012, esta lengua pasó a integrar el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) junto con el inglés. El programa del Ministerio de Educación de Brasil consiste en la selección y compra de libros didácticos para las disciplinas de las escuelas públicas de todo el país que los soliciten. Desde una perspectiva glotopolítica, teniendo en cuenta la coyuntura regional, haremos un análisis de los dos procesos de selección de los libros didácticos, 2012 y 2015, que tuvieron lugar en un período favorable a la integración regional política e identitaria. Analizaremos de qué forma el contexto político influyó en los lineamientos estatales para elaborar los instrumentos lingüísticos de español en Brasil. Las conclusiones parciales indican que en los documentos prescriptivos predomina un especial afán por mostrar la riqueza y diversidad del mundo hispánico, que opaca la política lingüística inicialmente direccionada a la integración regional.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una tesis de doctorado que venimos desarrollando sobre la interrelación entre el proyecto político de integración regional, delineado entre los años 2003 y 2015, y la enseñanza de lenguas extranjeras en la Argentina y Brasil. En ese período se tomaron medidas que buscaron proximidad entre los países de la región a nivel identitario y lingüístico. Se sancionaron en Brasil y la Argentina leyes de oferta obligatoria de la lengua del otro: del

español en Brasil (Ley 11161 de 2005) y del portugués en la Argentina (Ley 26468 en 2009). La ley brasileña de implementación del español en las escuelas secundarias fue revocada por decreto en 2017 por el gobierno de Michel Temer a pocos meses de asumir, y luego por ley (n° 13415) dentro de la reforma educativa en la que el inglés pasó a ser la única lengua extranjera obligatoria¹. En esta presentación enfocamos las políticas lingüísticas brasileñas sobre la enseñanza del español en tanto disciplina de la enseñanza media² y específicamente, su inclusión en el Programa Nacional del Libro Didáctico (abreviaremos PNLD) en las convocatorias de los años 2012 y 2015.

Con tal propósito, adoptamos la perspectiva glotopolítica, ya que buscamos comprender la relación entre la sociedad y las acciones sobre el lenguaje. Analizaremos discursos sobre el español en el sistema educativo brasileño, como son los que rigen el PNLD. Este programa consiste en la selección, compra y distribución de manuales por parte del Estado a escuelas públicas de todo el territorio. Los lineamientos para aprobar manuales didácticos para la escuela secundaria son discursos de autoridad que movilizan ideologías lingüísticas con fuertes poderes legitimadores y estabilizadores. Estos afectan lo real e imponen una visión sobre cómo debe ser la enseñanza del español para todo el país.

La enseñanza de lenguas está directamente vinculada con decisiones políticas y con la construcción de identidades (Arnoux, 2008; Arnoux, 2011). Una prueba de esto es el papel central que tuvieron las lenguas en la construcción de las identidades nacionales en el siglo XIX. En esta tarea, los instrumentos lingüísticos que circulan en las escuelas (gramáticas, manuales escolares, antologías literarias, diccionarios, etc.) han adquirido un papel disciplinador y reproducen determinadas memorias vinculadas con ideologías lingüísticas. La noción de ideologema (Angenot, 1982) nos permite comprender cómo funcionan discursivamente las representaciones sobre las lenguas. Se trata de lugares de referencia comunes en los que se anclan las representaciones sociolingüísticas, como son el plurilingüismo, la diversidad lingüística, el inglés como *lingua franca*, el panhispanismo. Estos funcionan como presupuestos para naturalizar un determinado enunciado bloqueando la posibilidad de refutarlo o problematizarlo.

En Brasil, el inglés y el español, en tanto disciplinas escolares, fueron las únicas dos lenguas extranjeras que pasaron a ser parte del PNLD, legitimándose así como las dos lenguas extranjeras, si bien las Orientaciones Curriculares de Enseñanza Media (OCCEM, 2006) no señalan ninguna en particular, exceptuando el español, que tiene su capítulo propio. El objetivo de este estudio es observar cómo la implementación del español buscó actuar sobre las representaciones de esta lengua en la escuela brasileña que históricamente había valorizado el español peninsular, para pasar a valorar todas las variedades hispanohablantes. En este gesto de política lingüística identificamos la adhesión al discurso hegemónico de valoración de la diversidad con motivaciones globales que acaba desdibujando el propósito inicial de incluir esta lengua en la enseñanza formal: la integración regional, proyecto que respondía a una serie de políticas de la época que apuntaban a una soberanía de los países de la región (Parlasur, Unasur, CELAC³).

Políticas lingüísticas e ideologías lingüísticas

Nos encontramos frente a una situación de política lingüística en la que el Estado brasileño buscó regular la enseñanza del español en tanto lengua extranjera en la enseñanza media, y de una planificación lingüística basada en discursos estatales y en un programa de compra de libros

¹ Varios Estados y municipios han mantenido el español o han tomado medidas para que no se retire el español de la enseñanza formal (Ver: Fernández, 2018).

² El sistema educativo brasileño incluye nueve años de *Ensino Fundamental* y tres años de *Ensino Médio*.

³ El Parlamento del MERCOSUR (Parlasur) fue constituido en 2006. La Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) creada en 2008 estaba compuesta por doce países, entre ellos Brasil, y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) incluye los 33 países de América Latina y Caribe y comenzó a funcionar en 2011.

didácticos de español a diferentes editoriales, centralizado por el Ministerio de Educación. En este proceso de implementación de acciones sobre la lengua española en Brasil, estudiaremos las representaciones sociolingüísticas vehiculadas por los discursos estatales que prescriben la enseñanza de esta lengua, interviniendo a partir de orientaciones curriculares específicas y del proceso selectivo de libros didácticos considerados aptos para circular en las escuelas públicas de Brasil.

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

Las representaciones sociolingüísticas permiten explicar las actitudes y comportamientos hacia las lenguas (la lealtad, el autoodio, el prestigio). De esta forma, estas afectan a lo real y, como afirma Bourdieu (1982: 136), se debe “incluir en lo real la representación de lo real o, más exactamente, la lucha de las representaciones, en el sentido de imágenes mentales, pero también de manifestaciones sociales destinadas a manipular las imágenes”. La lucha de las representaciones es una lucha de fuerzas y de relaciones de sentido que deben ser comprendidas atendiendo a las coyunturas históricas, sociales y políticas en las cuales emergen. Las representaciones sociolingüísticas son parte de las representaciones sociales y, a partir de los aportes de Boyer (1991), pueden ser definidas como “una suerte de pantallas ideológicas —que como una lente que distorsiona la visión— se interpone entre las prácticas lingüísticas reales y la conciencia social de esas prácticas” (Bein, 2013: 42). Las representaciones de las prácticas lingüísticas se identifican en el habla y en los discursos metalingüísticos en los que, como todo discurso, predominan discursos hegemónicos junto con contradiscursos. Bein (2012) agrega que en su dinámica son productos mediatos de las condiciones sociohistóricas con consecuencias diversas que pueden incidir en las prácticas. De esta forma, favoreciendo determinados discursos se puede incidir en las representaciones e instalar un nuevo sistema de ideas sobre la lengua o el lenguaje.

En el caso que analizamos en el presente estudio, se prescribe cómo debe ser la enseñanza de español en la escuela brasileña. A partir de la ley de oferta de español, se buscó instalar un nuevo orden discursivo que valore el español como una lengua que debe ser enseñada en la escuela contemplando su complejidad, en contraposición al reduccionismo que, según las OCEM (2006), imperaba en las clases de español. Por lo tanto, el documento se detiene en las variedades de español, buscando cambiar el discurso hegemónico que le otorgaba mayor prestigio a la variedad peninsular, en detrimento de las variedades hispanoamericanas.

Brochman y Seiler (2000) señalan que la reflexión sobre el valor de las lenguas (y sus variedades) fue desplazada por la lingüística moderna en beneficio de lo intrínsecamente lingüístico, como es el concepto del valor asociado al signo. Aunque desde la institucionalización de la lingüística como ciencia se ha asumido el postulado de la igualdad entre todas las lenguas, la realidad muestra que existen lenguas y variedades valoradas más positivamente. Por ejemplo, no todas las lenguas son dignas de ser enseñadas en la enseñanza formal en tanto lenguas extranjeras. Generalmente, estas últimas suelen ser las lenguas que, según el modelo gravitacional de Calvet (1999), ocupan las posiciones de lengua hípercentral y súpercentral. Estas responden a motivaciones sociales, históricas y políticas y, por lo tanto, pueden cambiar a lo largo de la historia, como sucedió en la década del 90 con la enseñanza de francés en la Argentina, que se ha encontrado desplazada en gran medida por la enseñanza de inglés. Asimismo, en esa misma década, el español en Brasil y el portugués en la Argentina adquirieron

mayor visibilidad en la enseñanza escolar y una creciente demanda de su enseñanza en el ámbito privado, a raíz de los intercambios en la región privilegiados por el Mercosur y, especialmente, en el caso de Brasil, por la llegada de multinacionales españolas.

De esta forma, junto a las grandes empresas españolas se ejecutó una política lingüística externa por parte de España, denominada panhispanismo, que implementó su proyecto lingüístico-mercantil a través de instituciones como lo son el Instituto Cervantes y la embajada de España en Brasil (Del Valle, 2007a). Además de actuar sobre el español en cursos de idiomas privados, las políticas españolas han procurado incidir en la enseñanza formal (Del Valle y Villa, 2005). Esto llevó a que los profesores brasileños se organicen en asociaciones para incidir en las medidas glotopolíticas del Ministerio de Educación. Así, se emprendió una política dirigista a través de las orientaciones curriculares específicas sobre la enseñanza del español, con advertencias sobre la presencia de una política panhispánica y, como ya mencionamos, con la valoración de las variedades, buscando romper con la hegemonía del español peninsular.

Breve panorama del español en Brasil

En la década del 90, la enseñanza de español en Brasil se incrementó considerablemente debido a una necesidad comercial asociada con la conformación del Mercosur y con las relaciones bilaterales entre Brasil y España. Hasta esa época, según Celada (2002), se trataba de una lengua con una cultura valorada en el medio académico brasileño que, generalmente, se estudiaba con la finalidad de poder acceder a determinada bibliografía y obras literarias. Predominaba una representación de una lengua transparente que no requería un área de estudios lingüísticos dentro de la academia. La necesidad de aprender español para comunicarse trajo grandes cambios en la gramatización de esta lengua en Brasil, ya que se incrementaron las carreras de formación docente y comenzaron a desarrollarse investigaciones e instrumentos lingüísticos brasileños de español como lengua extranjera.

Este crecimiento de la enseñanza de español en Brasil ha estado marcado muy fuertemente por España en materia de política lingüística externa y por su presencia en la economía brasileña con la entrada de capitales y empresas españolas, que ya se encontraban presentes en los demás países de América Latina (Sokolowicz, 2014; Zolin-Vesz, 2013; Celada, 2002, entre otros). La injerencia de España, a través de la política panhispánica, tuvo una gran repercusión en cursos de español e instrumentos lingüísticos que circulan en Brasil. Esta política ha sido muy bien recibida dado el prestigio que no solamente ha tenido la variedad peninsular, sino porque España ha sido considerada el referente legítimo para actuar sobre el español. De esta forma, se establece una tensión sobre la forma de emprender la enseñanza de español. Por un lado, una iniciativa glotopolítica regional, que se centra en el bilingüismo español-portugués, en tanto lengua mayoritarias de la región, presente en diferentes documentos normativos: el Protocolo de Intenciones de Ouro Preto (1991), el Convenio de cooperación educativa con la República Federativa de Brasil (1997) y en los sucesivos Planes de acción del Mercosur Educativo. Por otro lado, la injerencia de España cuya política panhispánica adopta el imperativo de considerar la diversidad (Del Valle, 2007b), aunque se han mantenido en el imaginario brasileño los prejuicios puristas sobre las variedades de español (por ejemplo, ver Paraquett, 2009).

Existen diferentes investigaciones (Blanco, 2010; Lessa, 2013; Lima, 2013; Paraquett, 2018; Silva, 2018) que denuncian la contradicción entre aprobar una ley de enseñanza de español en Brasil con el objetivo de profundizar la integración regional, y la invisibilización de las variedades latinoamericanas en los libros didácticos y en las clases de español. Los autores explican que lo que sucede en las clases de español es resultado de una invisibilidad general de América Latina, no solo en los libros didácticos, sino también en otras disciplinas como ciencias sociales, historia y geografía, así como sucede en los medios de comunicación brasileños. Además, se reflejan posiciones que, en muchos casos, no incluyen a Brasil dentro del continente y, cuando este está incluido se debe a sus características económicas y dificultades de desarrollo que, por esa misma causa, busca alejarse de América Latina.

La necesidad de combatir los prejuicios lingüísticos, asociados a las variedades latinoamericanas acompañadas de estereotipos vinculados con el desarrollo económico de estos países, conduce a determinadas posiciones discursivas en las normativas de enseñanza de lenguas extranjeras de la educación formal, reflejadas en las OCEM (2006) y en los requisitos de aprobación de los libros didácticos en el PNLD. De esta forma, en los libros didácticos aprobados encontramos afirmaciones como: “(...) la obra tiene la intención de despertar el interés por el mundo hispánico y sus ricas y variadas manifestaciones culturales, independientemente de la importancia económica del país del que se trate” (Martín, 2012). Es una cita extraída de la presentación de la colección *Síntesis* (aprobada por el PNLD 2012), en la que la exclusión del criterio económico para definir la variedad, a través del adverbio “independientemente” y del interés que necesita ser despertado, polemiza con la existencia de un discurso que privilegia la importancia económica para determinar la variedad a ser enseñada. En el interdiscurso de este enunciado, podemos recuperar el preconstruido de una hegemonía del español peninsular en Brasil, justificada por su prestigio y posición económica que supera la de los demás países hispanohablantes.

El Programa Nacional del Libro Didáctico

El PNLD está a cargo de la *Secretaria da Educação Básica do MEC* (SEB/MEC) y es financiado por el *Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação* (FNDE). Los libros seleccionados pueden responder a dos modalidades: consumibles, (el alumno puede quedarse con el libro, modalidad de los libros de Lenguas Extranjeras en las convocatorias analizadas 2012 y 2015) o reutilizables (los libros permanecen en la escuela por tres años). Según Cassiano (2007, 2018), quien estudió el programa desde su creación en 1985 hasta el año 2007, originalmente, las compras se realizaban a editoriales pequeñas y locales pero luego, a partir de 1995, se concentraron en grandes empresas oligopólicas. Muchas de estas son editoriales españolas que ya se encontraban presentes en los demás países de América Latina y el Caribe. La entrada de estas grandes empresas no consistió en un hecho aislado, ya que el capital español se estaba instalando en otros sectores que habían sido privatizados, como telefonía, energía, y en el sector financiero (*Ibidem*).

En los años 90, la política educativa de Fernando Henrique Cardoso universalizó⁴ el programa a todas las escuelas de enseñanza fundamental⁵ y agregó un sistema de evaluación y selección de los manuales. A la vez, de forma global los programas de distribución de libros didácticos fueron incentivados con créditos de agencias internacionales, como es el Banco Mundial. Este organismo recomendaba la capacitación del docente sobre el uso del manual y la elaboración de Guías de los libros didácticos, para que el docente pueda elegir entre varias opciones. También, aconsejaba dejar en manos del sector privado la producción y distribución de los manuales (Torres citado en Cassiano, 2007). De esta forma, el gobierno brasileño se transformó en el mayor comprador de libros del país y la rama de los libros didácticos se convirtió en la más rentable en el mercado nacional de los libros (Cassiano, 2007).

La centralización nacional del programa permitió llegar a un costo muy bajo del precio del libro y la compra por parte del Estado representó el 85% de la producción de libros didácticos del país (Castro citado en Cassiano, 2007). Por ejemplo, el libro de español, *Síntesis 1*, costó 6,47 reales al PNLD 2012⁶.

⁴ Se determinó que recibirían un libro por alumno todas las escuelas del Censo Escolar, realizado anualmente por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), autarquía federal encargada de censos y evaluaciones de la enseñanza y responsable por datos e informaciones sobre la educación básica.

Sitio oficial del *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>, consultado el 12/02/2018.

⁵ Corresponde al periodo que comprende del primero al noveno año de la enseñanza formal.

⁶ Sitio oficial del *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, <http://www.fnde.gov.br/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>, consultado el 12/02/2018.

Cassiano muestra cómo las compras gubernamentales fueron concentrándose en pocas y grandes editoriales: de 64 editoriales, que participaban al principio del programa, solo quedaron 13 en 2006. Según los datos estadísticos disponibles en el sitio web del FNDE⁷, en 2016 participaron del PNLD para la enseñanza media 24 editoriales (debemos tener en cuenta que se fueron agregando nuevas disciplinas al programa). En un principio, el PNLD solo se dirigía a la enseñanza fundamental para las materias: Alfabetización, Matemática, Portugués, Historia, Geografía y Ciencias.

Posteriormente, el gobierno de Luiz Inácio Da Silva, basado en el slogan “formar un país de lectores”, amplió considerablemente el PNLD. Incentivó el acceso a libros en general y creó otros programas: el *Programa de Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM, 2003), el *Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos* (PNLA, 2007) y el *Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos* (PNLD-EJA, 2009). Además, se incluyeron diferentes tipos de obras, como diccionarios de portugués, publicaciones en Braille y diccionarios en la Lengua Brasileña de Señas (Libras). Durante el gobierno de Dilma Rousseff (2011-2016), se cubrieron todas las disciplinas de la enseñanza media y se amplió el alcance de los libros consumibles, en detrimento de los reutilizables.

Las evaluaciones pedagógicas de las colecciones comenzaron a partir de 1996. A pesar de la autonomía de municipios y Estados en materia educativa, la evaluación de los libros didácticos centralizaba de forma homogénea la política educativa, plasmada en las *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 1996) y *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006). De esta forma, la evaluación y selección ha permitido un control curricular de las escuelas públicas que se adhieren al programa. A su vez, también ha impactado en las escuelas que no accedían al programa dada la repercusión en la opinión pública del proceso de evaluación, que ha rechazado obras de editoriales consagradas por contener errores conceptuales, prejuicios o por considerarlas desactualizadas.

A partir del PNLD 2002, las universidades públicas pasaron a ser parte del proceso de evaluación. Además, los profesores universitarios, formadores de los docentes de español, participaron en la elaboración de los lineamientos nacionales. En las primeras convocatorias de este proceso de evaluación, libros presentados por grandes editoriales fueron descalificados y, para evitar problemas con las editoriales, el PNLD tuvo que dejar de difundir la lista de libros eliminados (Cassiano, 2007). La interlocución con las escuelas se ha establecido de forma unilateral, de manera que el profesor sólo ha podido elegir entre los libros aprobados a través de la Guía del libro didáctico, que describe cada uno de ellos. En cambio, como señala Cassiano, con los editores y autores, que tienen más incidencia en los medios de comunicación y pueden defenderse ante la opinión pública o recurriendo a asociaciones y sindicatos⁸, se han generado polémicas con gran repercusión en los medios. La prensa, que a partir del petismo pasó a ser opositora al gobierno, ha cuestionado fuertemente este proceso selectivo y se han conformado discusiones formadoras de opinión, como fue, por ejemplo, la selección de un libro de lengua portuguesa acusado de “enseñar a hablar mal”⁹.

Las *Guias de Livros Didáticos*, a cargo de la *Secretaria da Educação Básica do MEC* (SEB/MEC), son distribuidas nacionalmente en las escuelas para orientar a los profesores en la elección de los manuales escolares que luego serán comprados por el Estado. Por cuenta propia las editoriales despliegan diferentes estrategias de *marketing* que involucran: distribución de

⁷ Ibidem.

⁸ Algunas de estas entidades son: la Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros); la Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale), la Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) (ibídem).

⁹ Una de las discusiones sobre el PNLD que más repercusión tuvo en la opinión pública fue la polémica sobre el libro, *Por uma vida melhor*, de la disciplina Lengua Portuguesa del Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (2011). La prensa acusaba a los autores y al Programa por haber aprobado un libro que enseñaba a hablar mal, debido a que presentaba diferentes variedades diastráticas del portugués. Funcionarios ministeriales y lingüistas de diferentes universidades defendieron el libro y la Asociación Brasileña de Lingüística (ABRALIN) publicó una nota de repudio contra la cobertura tendenciosa de la prensa (disponible en <https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/abralin-divulga-nota-de-repudio>, acceso: 12/02/2018).

materiales extras, charlas con los autores, talleres sobre el uso de los libros y videos promocionales. Cassiano (2007) señala que se produce una verdadera competición entre las editoriales aprobadas, “duelo de titanes”, dado el gigantesco mercado editorial que está en juego.

Incorporación de español e inglés al PNL D

En el año 2010, las disciplinas Inglés y Español fueron incorporadas al PNL D de 5° a 8° año de la enseñanza fundamental¹⁰ y, a partir de 2012, se incluyeron ambas lenguas al PNL D de la enseñanza media, últimos tres años de la enseñanza obligatoria. Hasta la actualidad, hubo tres procesos de selección para la enseñanza media: 2012, 2015 y 2018. Como mencionamos, el programa solo funciona en las escuelas que solicitan los manuales; por este motivo, la cantidad de libros adquiridos no refleja la totalidad de las escuelas públicas que incorporaron la lengua española. Podemos observar la diferencia entre la cantidad de libros comprados de inglés y de español en los PNL D 2012 y 2015 —convocatorias en las que nos centramos en el presente trabajo— para tener una referencia del impacto del español en las escuelas. El PNL D 2012 compró 3.790.268 libros de inglés y 997.031, de español. En el PNL D 2015, la cantidad de libros de inglés disminuyó a 2.979.462 y la cantidad de libros de español aumentó a más del doble: 1.918.667 (como vemos en el cuadro 1); de representar 1,25%, los libros de español correspondientes al primer año pasan a un 2,25% de la totalidad de libros adquiridos. Entre las dos convocatorias hubo un considerable aumento de libros de español.

Presentamos en la tabla 1, según los datos de la página del Ministerio de Educación de Brasil: la inversión del Estado en la compra de manuales de enseñanza media, la cantidad de escuelas beneficiadas y los libros adquiridos en los dos programas por lenguas y por editoriales.

PNLD Enseñanza media	2012	2015
Inversión	R\$ 720,7 millones	R\$ 787,9 millones
Escuelas beneficiadas	18 862	19363
Libros distribuidos	79 565 006	87 622 022
1° año Inglés	3 790 268	2 979 462
1° año Español (cantidad de libros adquiridos)	997 031	1 918 667
1° año Español (cantidad de libros adquiridos por editorial)	Síntesis (Editora Ática): 29 608 Enlaces (Macmillan) 629 964 El arte de leer español (Base): 337 459	Enlaces (Macmillan): 1 043 470 Cercanía Joven (SM): 875 197

Tabla 1. Títulos comprados para el primer año de Lengua Extranjera Moderna correspondientes a las convocatorias del PNL D para la Enseñanza Media 2012 y 2015¹¹.

El proceso selectivo de las colecciones de español en la escuela brasileña

En los procesos selectivos del PNL D de enseñanza media 2012 y 2015, se realizó una misma convocatoria para todas las disciplinas de la enseñanza media (Lengua Portuguesa, Matemática, Historia, Geografía, Física, Química, Biología, Sociología, Filosofía y Lengua Extranjera Moderna —Inglés y Español—), con algunos criterios comunes y otros específicos por área y por materia. La convocatoria dispone de requisitos formales, entre los que destacamos: 1) las publicaciones deben estar organizadas bajo el mismo título en colecciones de tres volúmenes cada una (una

¹⁰ A raíz de la anulación de la Ley de oferta de español, la convocatoria de 2020 no presenta más la selección para la disciplina español en la enseñanza fundamental (Edital, 01-2018, PNL D 2020 Disponible en: <https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-202>. Visto: 8/11/2018).

¹¹ Fuente: <http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> (Visto: 14/03/2017)

para cada año de la enseñanza media); 2) cada volumen debe contar con una versión para el alumno, otra para el profesor y un CD de Audio.

El documento que rige la convocatoria tiene una serie de requisitos extensos. Cada colección debe estar estructurada a partir de una misma propuesta pedagógica con una progresión didáctica articulada con los diseños curriculares. El manual del profesor debe explicitar la orientación teórico metodológica y la articulación de los contenidos del libro entre sí y con las otras áreas del conocimiento. Asimismo, debe incluir discusión sobre: la propuesta de evaluación del aprendizaje, lecturas e informaciones adicionales al libro del alumno, bibliografía y sugerencias de lecturas para la formación y actualización del profesor.

También se disponen indicaciones formales: en la tapa deben figurar título, identificación del volumen, nombre de los autores, nombre del editor y en la contratapa es obligatoria la presencia del himno nacional, junto con el número de ISBN. Se indica que los manuales deben seguir las normativas sobre la educación, dispuestos por documentos nacionales: la Constitución, la Ley de Directrices y Bases y resoluciones sobre normas específicas para la enseñanza media (PCN y OCEM). Además, se retoman lineamientos del *Exame Nacional do Ensino Médio*¹² (ENEM). Este examen se centra en evaluar modos de lectura e interpretación de textos multimodales, a través de preguntas de opción múltiple: “todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o aluno é capaz de ler e interpretar textos em linguagem verbal e visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados” (ENEM, 2005: 59). Además, en la matriz de evaluación para las lenguas extranjeras (inglés y español), la habilidad destacada es poder usar la lengua como instrumento para acceder a informaciones de otras culturas o grupos sociales. Este modelo basado en la comprensión lectora va a influir en los métodos de las colecciones de libros didácticos seleccionadas; incluso porque presentan en sus apéndices ENEMs de años anteriores o exámenes de ingreso a universidades que se basan en modelos parecidos.

Los criterios específicos de selección de libros didácticos para la disciplina Lengua Extranjera Moderna son comunes para inglés y español. Estos se centran en que la obra no reproduzca estereotipos ni prejuicios hacia las culturas extranjeras y hacia la propia cultura. Se valora la variedad de géneros en diferentes formatos y registros representados con textos auténticos y originales. El manual debe proponer actividades de lectura con estrategias para la interpretación sin descuidar otras habilidades. La sistematización lingüística tiene que realizarse a partir de prácticas discursivas auténticas. Además, respecto del libro del profesor, destacamos que las respuestas de las actividades no deben tener carácter exclusivo ni restrictivo “em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira” (Edital PNLD, 2012: 24-25). Se pretende que el discurso pedagógico no cierre sentidos sobre todo en la consideración de la diversidad lingüística y cultural.

Estos criterios definen un tipo de abordaje de la lengua extranjera y de la lengua de escolarización que privilegia una enseñanza centrada en textos auténticos representativos de la diversidad de la lengua a enseñar y de la realidad brasileña, sin reduccionismo y evitando la reproducción de estereotipos. La lengua extranjera al ser abordada en términos generales, sin discriminar inglés y español, no tematiza las especificidades de la enseñanza de estas dos lenguas disímiles en términos lingüísticos, geográficos, culturales y sociales. De esta forma, consideramos que no se privilegian abordajes didácticos que tengan en cuenta el español como una de las lenguas de la región y que considere una historia en común en tanto lenguas presentes en este territorio resultado de la colonización y de la aculturación de pueblos originarios y africanos trasladados por el sistema de esclavitud. Tampoco se contemplan las otras lenguas del territorio brasileño que han sobrevivido a este proceso ni las lenguas de comunidades inmigrantes que podrían aportar una visión plurilingüe y regional. Estas ausencias reflejan el

¹² Se trata del examen que evalúa la enseñanza media realizado por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep) y por el Ministerio de Educación de Brasil (MEC). También, permite al alumno ingresar en el Sistema de Selección Unificada (SISU) que le posibilita acceder a las vacantes en las siguientes instituciones de enseñanza superior brasileñas: universidades federales, institutos federales de educación, ciencia y tecnología y centros federales de educación tecnológica. Hay instituciones, como es el caso de universidades que dependen de los estados, que no adoptan este sistema sino que elaboran sus propios exámenes de ingreso.

carácter fuertemente nacional del programa, consumado simbólicamente en el himno nacional en la contratapa de los libros seleccionados por el PNLD (requisito retirado de la convocatoria de 2018). La especificidad de la enseñanza de español fue abordada en las OCEM de 2006, que abordaremos en la próxima sección.

En las convocatorias de 2012 y 2015, destacamos que son valoradas las diferentes culturas de los hablantes de la lengua extranjera, así como su heterogeneidad, considerando las variedades lingüísticas, los diferentes géneros discursivos y los textos multimodales. Predomina una posición discursiva que valora la diversidad en la selección de los géneros textuales y de las variedades lingüísticas representadas pero sin especificar un criterio sociohistórico para la consideración de estas. También, identificamos la presencia del Examen Nacional de Enseñanza Media que prioriza determinadas formas de lectura centradas en las inferencias a partir de conocimientos del contexto de producción del texto.

La guía del PNLD de 2012 señala que, al tratarse de la primera convocatoria, hubo un alto índice de reprobación de las colecciones que se presentaron. Fueron seleccionadas tres colecciones de español, de las doce que se presentaron, y siete colecciones de inglés, de las veinte presentadas originalmente. Sin embargo, en el PNLD 2015, el índice de reprobación fue aún más alto, ya que solo dos colecciones de español fueron seleccionadas de trece que respondieron a la convocatoria y solo cuatro de inglés de las catorce. Esta evaluación rigurosa con un fuerte índice de reprobación, según Sokolowicz (en prensa), marca una determinada forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y proyecta un “libro ideal”. La autora llama la atención sobre la contradicción entre un abordaje posible que “cierra sentidos” frente a posibles miradas sobre la enseñanza de lengua. Así, la escasa cantidad de libros aprobados contrasta con el discurso enfáticamente plural presente en la convocatoria y en los documentos normativos de enseñanza de español. El enfoque metodológico y conceptual de la evaluación restringe la enseñanza de español en las escuelas públicas de Brasil a escasas colecciones aprobadas (tres en 2012 y dos en 2015). Según Sokolowicz, la enseñanza solo puede ser plural y situada en la medida en la que se contemple también la diversidad en las metodologías de enseñanza.

El tratamiento de la diversidad del español en las OCEM

Las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (OCEM, 2006) presentan un capítulo específico sobre la enseñanza de español en el que se trata en profundidad la cuestión de las variedades lingüísticas. Esto contrasta con la lengua inglesa que no presenta criterios particulares para seleccionar las variedades a enseñar. El capítulo sobre el español se subdivide en los siguientes subcapítulos que problematizan esta cuestión: “2. Algunas especificidades no ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros”, “2.1 O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol?” “2.1.1 Qual variedade ensinar?” y “2.1.2 Qual variedade os alunos devem aprender?” (OCEM, 2006: 134-137).

Se propone: “substituir o discurso hegemônico [da variedade peninsular] pela pluralidade lingüística e cultural do universo hispanofalante” (2006: 134). Así, el discurso hegemónico que privilegiaba la variedad peninsular es reemplazado por otro discurso hegemónico en el que se valora la pluralidad y la diversidad. Según las OCEM, esta heterogeneidad no se restringe al español sino que es propia de todas las culturas, pueblos, lenguas y lenguajes.

Se plantea desde el comienzo reemplazar la pregunta ¿qué español enseñar? a ¿cómo enseñar el español? La lengua española es representada en tanto un idioma constitutivamente heterogéneo y plural: “como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (OCEM, 2006: 134).

En este escenario dominado por la diversidad, el profesor debe tomar el papel de un articulador de voces, de un mediador entre el estudiante brasileño y las diferentes variedades de español colocadas todas en un mismo nivel jerárquico.

É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades da aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o papel de professores passa a ser quase o de articulador de muitas vozes (OCEM, 2006: 136).

Se propone desarrollar una consciencia crítica en el alumno para que pueda “optar” por la variedad que le parezca más “viable” por la facilidad o por el gusto o porque se identifica más con su cultura y con sus hablantes. De esta manera, la diversidad deja de ser un problema para convertirse en un “abanico de opciones” que no se restringe a lo lingüístico sino que depende de la heterogeneidad de cada “espacio social y cultural” que se focalice.

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza lingüística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens (OCEM, 2006: 137).

A pesar de la riqueza inabarcable del español, lo fundamental es que el alumno entre en contacto con su heterogeneidad. Resaltar la riqueza del idioma trae, de forma probablemente no intencional, memorias marcadas por el proyecto lingüístico mercantil en el que se exagera el potencial económico de la lengua española (Del Valle, 2007b).

El documento no se presenta con un carácter dogmático y respeta las particularidades de cada situación de enseñanza. Sin embargo, existe una heterogeneidad específica que atraviesa las situaciones de enseñanza del espacio enunciativo brasileño y sudamericano. Esta podría focalizarse dado que, como el mismo documento señala en relación con la hegemonía del español peninsular, no hay igualdad en las relaciones de fuerza entre las variedades hispanohablantes. Al preferir “libremente” una variedad, el alumno podría estar reproduciendo esta desigualdad, especialmente porque existen variedades que tienen más presencia debido a una política lingüística externa o a representaciones sociales que favorecen a España y devalúan las variedades latinoamericanas.

El documento apunta a una articulación entre “o universo hispánico e o brasileiro, em toda sua heterogeneidade constitutiva” (OCEM, 2006: 146). Esta relación universo hispánico y universo brasileño consiste en los dos grandes imaginarios que entrarían en contacto en la clase de español. Asimismo, se contraponen “lo nacional” a “lo extranjero” = “lo hispánico” (2006: 149), desplazando el foco del espacio regional —motivación inicial para la enseñanza de español— a un espacio nacional que interactúa con un área idiomática. A su vez, como vimos anteriormente, el propio funcionamiento del programa refuerza lo nacional como un todo homogéneo sobre el cual se aplica una política lingüística unificada a través de los escasos libros didácticos aprobados. Se seleccionaron tres colecciones en 2012 y dos colecciones en el 2015 para distribuirse en el extenso territorio brasileño, con áreas geográfica y/o simbólicamente más cercanas y más lejanas de los países hispanohablantes.

Por otra parte, la integración regional es mencionada, teniendo en cuenta el Tratado Mercosur, aunque con reservas, ya que se subraya que este no debe ser el único motivo para su enseñanza:

sobre tal decisão [o espanhol como Língua Estrangeira] pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul. Esse não é, no entanto, o único motivo para que se ofereça um ensino de Espanhol de qualidade, nem o mercado deve ser o objetivo fundamental para o ensino dessa língua (OCEM, 2006: 127).

Se vincula la ley de oferta de español con una política lingüística resultado del reordenamiento global, que implicó la formación de integraciones entre países. La posición que asume el

documento es de la reflexión sobre estos procesos y sobre el lugar que el español y los pueblos hispanohablantes pueden ocupar en este contexto. Más adelante, el documento trata la resignificación del español a raíz del Mercosur y en función de sus proyecciones a diferentes ámbitos de negocios, educativo, académico, político. Se señalan los diferentes grados de aceptación por parte de la prensa pero no se explicitan posicionamientos glotopolíticos al respecto.

El espacio regional o continental también es visibilizado cuando se cita al Marco Común de Referencia Europeo (2002) para definir el enfoque metodológico basado en la acción. Con resguardo, se señala que puede haber algunos puntos en común con la situación europea pero que la realidad sudamericana es disímil. No obstante, no se profundiza sobre las características de la realidad local; lo mismo sucede para la definición de competencia (inter)pluricultural que es retomada del Marco. El documento da a entender que se interrelacionan en la clase de español la cultura brasileña con el universo del español. De esta misma forma, es retomado en los libros didácticos seleccionados por el PNLD (Rubio Scola, 2017).

Se acentúa que el abordaje de la lengua extranjera debe ser menos instrumental y más formativo. Específicamente, en el caso de la lengua española, esta puede contribuir dada su proximidad con la lengua portuguesa y la especial relación que mantienen. Respecto de la selección de materiales didácticos, se hace énfasis sobre la necesidad de que estos contemplen la realidad nacional, regional y local, en donde regional adquiere sentido de regiones dentro de Brasil y que represente la lengua española como una lengua “genética y tipológicamente próxima del Portugués” (OCEM, 2006: 155), dado que la relativa proximidad existente entre ambas lenguas puede facilitar el aprendizaje o causar interferencias y malos entendidos. De esta forma, se enfatiza en una proximidad lingüística basada en el mismo origen de ambas lenguas en la península ibérica y no en la vecindad contemporánea, donde el portugués brasileño comparte fronteras con muchos países de Hispanoamérica y casi todos los de América del Sur.

La singularidad de la lengua española en el espacio de enunciación brasileño y la “justa medida de una cercanía” entre las dos lenguas es entendida “em toda sua heterogeneidade, e seus efeitos na produção estrangeira dos brasileiros” (2006: 138). Al privilegiar el área idiomática y no el territorio regional, el español consiste en una lengua extranjera próxima, sobre todo en términos lingüísticos. Asimismo, la contextualización de la enseñanza de español para la escuela brasileña, objetivo de las OCEM, adquiere dimensiones generales y, por lo tanto, no es situada. De esta manera, se plantea que la formación de la ciudadanía se verá enriquecida al ser confrontada con la alteridad, diversidad, heterogeneidad del español, debido a que ayudará a construir su propia identidad, función que podría cumplir cualquier otra lengua extranjera.

En los posibles temas a ser abordados en materiales didácticos y clases, se incluyen políticas lingüísticas, la diversidad de lenguas en los diferentes países de habla hispana y las lenguas indígenas, sin especificar que estas pueden ser compartidas por los países de la región (como es el caso del guaraní). Por otra parte, se privilegia el proceso de globalización y su relación con lo local, “na sociedade contemporânea (questões locais e globais)” (2006: 150). De esta forma, el gesto de lo local a lo global invisibiliza y naturaliza la ausencia de lo regional, las similitudes entre países vecinos y una posible cooperación en defensa de intereses comunes.

A pesar de que se adopte una concepción de lengua atravesada por la historia y la ideología en términos de Guimarães (2002) y de diferentes autores que articulan en sus análisis del español en Brasil la dimensión política – Celada (2002), Fanjul (2002), entre otros -, no se afirma desde el espacio de enunciación latinoamericano. Esto significaría considerar las condiciones de producción de las variedades de español y portugués específicas de este espacio.

Conclusión

Para combatir la posición discursiva dominante en Brasil que ha venido privilegiando al español peninsular se le reemplazó por otro discurso hegemónico centrado en la diversidad de las lenguas de modo general, así como figura en la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de París de 1996, y, de modo particular, la diversidad del español al ser hablado por diferentes países.

Sin embargo, la diversidad como ideologema en este contexto esconde las desigualdades de fuerza entre países latinoamericanos y europeos y entre países hispanoamericanos entre sí. Una valoración de las variedades podría contemplar la historia y, por lo tanto, la diferencia en el valor atribuido a cada variedad. Además, en la historia de los países hispanoamericanos, existen varios elementos heredados de la colonización y compartidos con la historia brasileña. Un reconocimiento historizado de las variedades lingüísticas hispanoamericanas permitiría también un abordaje más articulado con la Educación Intercultural Bilingüe de lenguas originarias y con el Programa de enseñanza de portugués y del español en la Frontera, que comenzó a funcionar entre Brasil y los países limítrofes en el año 2007.

Diversidad, heterogeneidad y riqueza son los grandes ideogramas que han guiado la enseñanza del español en el sistema formal brasileño. Asumiendo una dimensión regional, la heterogeneidad podría contemplar los contactos e hibridaciones con las lenguas compartidas por Brasil y los países hispanohablantes. Esto visibilizaría los rasgos en común de la diversidad lingüística en Sudamérica, resultado de una misma historia de dominación europea. Además, a lo largo de nuestra exposición hemos identificado una tensión entre el carácter nacional, centralizado y unificado de la política de enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil y, por otro lado, casi de manera contradictoria, la exaltación de lo diverso y heterogéneo en la enseñanza de esta “lengua extranjera” que no se amolda a límites nacionales, ni se compromete con vínculos políticos entre los países cercanos.

Fuentes Consultadas

Brasil (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM).
Brasil (2012 y 2015). *Guia do Programa Nacional do Livro Didático*.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*. Paris: Payot.
- Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. (2011). Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010). En Mendes, E. (Org.). *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira* (19-47). Campinas: Pontes.
- Bein, R. (2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*. Tesis de doctorado. Viena: Universidad de Viena.
- Bein, R. (2013). Principios Teóricos y disciplinarios. *Cuadernos de glotopolítica 2*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Blanco, A. M. (2010). *Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira*. Tesis de maestría. Niteroi: Universidad Federal Fluminense.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Boyer, H. (1991). Les représentations sociolinguistiques, éléments de définition. *Langues en conflit*, París, L'Harmattan, 1991 [versión castellana de la cátedra].
- Brochman, K. y Seiler, F. (2000). Conflicto lingüístico y políticas lingüísticas. (Mariana Lanusse, trad.) Cátedra de Sociología del Lenguaje. Disponible en: <https://www.saw-leipzig.de/sawakade/10internet/sprachwi/bochmann1.html>
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon.
- Cassiano, C. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tesis doctoral. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Cassiano, C. (2018). Questões sociopolíticas e econômicas da entrada de editores espanhóis no Brasil. En Barros, C.; Marins-Costa, E. y Freitas L. *O livro didático de espanhol na escola brasileira* (49-64). Campinas: Pontes.

- Celada, M. (2002). *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*, Tesis de doctorado. Campinas: Universidad de Campinas.
- Del Valle, J. y Villa, L. (2005). Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. *Revista da abralin*, Vol. 4, n.º 1 e 2, 197-230.
- Del Valle, J. (2007a). La lengua, patria común: la *hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico. En Del Valle, J. (Ed.). *En La lengua ¿patria común?* (31-56). Frankfurt: Vervuert.
- Del Valle, J. (2007b). La RAE y el español total ¿Esfera pública o comunidad discursiva? En *La lengua ¿patria común?* (81-96). Frankfurt: Vervuert.
- Fanjul, A. P. (2002). *Português-espanhol. Línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz.
- Fernández, G. E. (2018). Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. En Miranda, C. (Org.). *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y residencia* (9-18). Brasilia: Consejería de Educación.
- Guimarães, E. (2002). *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Lessa, G. D. S. M. (2013). Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. En Zolin-Vesz F. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol* (17-28). Campinas: Pontes.
- Lima, L. M. de. (2013). Representações sobre América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. En Zolin-Vesz F. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol* (29-50). Campinas: Pontes.
- Martin, I. (2012 [2010]). *Síntesis*. Vol. 1, San Paulo: Ática.
- Paraquett, M. (2009). Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Número 6. Madrid: Nebrija Universidad, 1-23.
- Paraquett, M. (2018). E *La nave va*: livros didáticos de espanhol no Brasil. En Barros, C.; Marins-Costa, E. y Freitas L. *O livro didático de espanhol na escola brasileira* (35-48). Campinas: Pontes.
- Rubio Scola, V. (2017). Representaciones sociolingüísticas del portugués y del español como lenguas extranjeras en materiales didáticos de la escuela media en Argentina y Brasil. Ponencia en *Tercer Congreso Latinoamericano de Glotopolítica*. Hannover: Universidad de Leibniz (enviado para publicación).
- Silva, C. (2018). O livro didático de espanhol no Brasil: da concepção de falsos amigos à entrada no PNLD. En Barros, C.; Marins-Costa, E. y Freitas L. *O livro didático de espanhol na escola brasileira* (65-79). Campinas: Pontes.
- Sokolowicz, L. (2014). *Livros didáticos em revista (1990-2010): Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil*, Tesis de maestría. São Paulo: Universidad de San Pablo.
- Sokolowicz, L. (en prensa). A gramatização do espanhol no Brasil (1990-2015): a configuração de mercados hegemônicos. En Sousa, S. C. T.; Sousa, E N. B. y Ponte, A. S. (Orgs.). *Fotografias de política linguística: um panorama das pesquisas na pós-graduação brasileira*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Zolin-Vesz, F. (2013). A Espanha como único lugar em que se fala língua espanhola - a quem interessa essa crença? En Zolin-Vesz F. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol* (51-62). Campinas: Pontes Editores.