

Reseña: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (coord.). (2010). *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Jorgelina Tallei¹

Leandro Rodrigues Alves Diniz²

Fruto de intercambios académicos entre universidades argentinas y brasileñas – particularmente, entre docentes y (ex)alumnos de posgrado de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Estadual de Campinas (Unicamp) y Universidad de São Paulo (USP) –, el libro *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones* se organiza alrededor de diez capítulos, escritos en español o en portugués, que, desde distintos puntos de vistas teórico-metodológicos, analizan políticas lingüísticas – entendidas en un sentido amplio – concernientes al guaraní, portugués y español en el espacio del Cono Sur. A partir del concepto de *representaciones* – que, como destacan Celada, Fanjul e Nothstein en la presentación del libro, atraviesa la obra –, se desarrollan, a lo largo de los capítulos, reflexiones sobre prácticas de enseñanza/aprendizaje, procesos de gramatización y planeamientos lingüísticos y educativos.

Señalando el papel de las lenguas en la construcción de las identidades colectivas, Elvira Narvaja de Arnoux, en el primer capítulo, *Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur*, focaliza, por un lado, representaciones acerca del portugués en Argentina, a partir de análisis de comentarios publicados por lectores en la página del diario argentino *La Nación* el 17 de enero de 2009, luego de la promulgación de la ley argentina que tornó obligatoria la oferta del portugués en las escuelas secundarias, con carácter optativo para los estudiantes. Por otro lado, basándose en un *corpus* que incluye textos de campañas electorales y de la legislación educativa en Paraguay, la autora investiga algunas representaciones del guaraní en este país, en relación con otras lenguas. Sus análisis muestran, entre otros hechos interesantes, que, en los

¹Doctoranda FAE-UFGM, doctorado latinoamericano. Magister en Letras por la Universidad de São Paulo (USP) Profesora Asistente de Español Lengua Adicional en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA). Correo electrónico: jorgelinatallei@hotmail.com

²Doctor en Lingüística por la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp) y profesor adjunto de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Correo electrónico: leandroradiniz@gmail.com

comentarios de los lectores del periódico argentino mencionado, raramente se representa el portugués como una lengua importante para la integración regional, y que, en Paraguay, al portugués no solamente se le niega un lugar diferenciado respecto de las otras lenguas adicionales en el sistema educativo, sino que, en algunos casos, se lo rechaza, en partes, por la asociación histórica del guaraní con la defensa de este país frente a actuales miembros del Mercosur. Arnoux concluye su texto enfatizando que, si deseamos avanzar hacia una efectiva integración regional, el mero hecho de que se enseñe la lengua del otro no basta: es imprescindible una política lingüística que contribuya para la conformación de un imaginario colectivo sudamericano.

En el segundo capítulo, intitulado *Memorias discursivas e imágenes de lenguas. Sobre el español en Brasil y el portugués en Brasil*, María Teresa Celada subraya la importancia de pensar los imaginarios de lenguas a partir del funcionamiento de la memoria discursiva. Desde una mirada discursiva y psicoanalítica, la autora muestra la descristalización de ciertos preconstruidos³ y la producción de nuevos sentidos a partir de los cuales se pasa a significar el español como una lengua vehicular, en la década de 1990. Enseguida, sosteniendo que “las anticipaciones o proyecciones de lengua que aparecen en el registro de lo imaginario [...] constituyen la posición simbólica de los aprendices y dan cuerpo a los gestos producidos por estos en el plano de lo simbólico” (p. 48), pasa a focalizar procesos de enseñanza/aprendizaje, específicamente, del español y del portugués como lenguas adicionales. Para Celada, el brasileño, para inscribirse en el orden de español, necesita hacer trayectos contrarios a aquellos que han separado el portugués brasileño del portugués europeo, por lo que el español le es una lengua “singularmente extranjera”, para retomar palabras del título de la tesis de doctorado de la autora. Asimismo, observa, a partir del análisis de cuestionarios aplicados en diferentes ciudades de Argentina, la recurrencia del funcionamiento de la proyección del portugués como una lengua “alegre” y “divertida”, lo que puede implicar un vaivén entre formas relativas a oralidad y escritura, observado en textos escritos que en general no lo admitirían, producidos por aprendices rioplatenses. Celada concluye su trabajo destacando la necesidad de producir conocimiento que permita exponer a los alumnos de portugués o español como lenguas adicionales a la alteridad

³ PÊCHEUX, M. (1988). *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio* (1975), Campinas: Editora da Unicamp.

discursiva, explotándolas como materias y dispositivos capaces de atravesar el campo de la subjetividad.

El capítulo *Espanhol: “língua de cultura”, mas qual não é? O aprendiz brasileiro entre as línguas: espanhol e inglês*, de Greice de Nóbrega e Sousa, investiga las representaciones de la lengua inglesa y española desde dos imágenes: la de lengua de negocios y la de lengua de cultura. Basándose en el Análisis del Discurso de línea francesa y teniendo como *corpus* de investigación cuestionarios aplicados con alumnos universitarios de dos universidades en São Paulo cursando diferentes períodos en sus carreras, Sousa argumenta que el español aparece frecuentemente significado como “segunda lengua de negocios”. Sin embargo, esta imagen pierde fuerza a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje de este idioma, que pasa, así, a ser significado como “lengua de cultura”. Por otro lado, según la autora, no se suele observar dicho movimiento en la relación del aprendiz con el inglés, para el cual la imagen de una “lengua de negocios” continúa, en general, extremadamente estabilizada incluso después de algunos años de estudio del idioma. La autora explica esta diferencia a partir de los diferentes procesos de gramatización del inglés y del español: al contrario del primero – que pasó a ser representado como una lengua “despatriada”, “sin nación”, “sin pueblos”, vinculada no al regional/específico, sino al “espacio común” –, el último no es abordado como una lengua “forjada”, que permitiría el tránsito por los mismos “lugares comunes” presuntamente hechos accesibles por una lengua. Sousa concluye su artículo destacando la necesidad de conservar la “riqueza cultural” peculiar a toda y cualquier lengua en sus procesos de enseñanza/aprendizaje.

El texto *Las representaciones sobre el español y el portugués brasileño en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera*, escrito por Hélade Scutti Santos, se desarrolla a partir de una investigación de 91 estudiantes brasileños, de diferentes instituciones ubicadas en el estado de São Paulo, a escribir libremente sobre sus opiniones, impresiones y sensaciones acerca del español hablado en España, del español hablado en Argentina y del portugués brasileño. El primero aparece frecuentemente significado como una lengua “original”, “correcta” y “cult”; en contrapartida, el segundo es a menudo representado como “derivado” y “diferente”, ocupando, para muchos, un lugar menos prestigioso que el español de España. El análisis de las representaciones del portugués brasileño, a su vez, evidencia una tensión entre el portugués de la norma culta – “difícil”, “desconocido”, “extranjero” para los propios

brasileños – y el portugués oral, considerado “múltiplo”, “bello”, “permeable” a influencias de otras lenguas. Santos observa, así, que, en términos de representaciones proyectadas por algunos aprendices brasileños, el español hablado en España sería más cerca del portugués culto o del portugués europeo, mientras el español hablado en Argentina se aproximaría más del portugués coloquial oral. La autora concluye su artículo subrayando la posibilidad de “transferencia de la lengua materna hacia la lengua extranjera en el nivel de las representaciones” (p. 102), lo que puede generar sensaciones de amparo o de rechazo que producen sus efectos en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En “*O ‘espaço do aprendiz’ no contato com a língua espanhola: um espaço ficcional*”, Marcos Mauricio Alves da Silva analiza cinco muestras de redacciones escritas por estudiantes brasileños de español como lengua extranjera, subrayando rasgos de lo que denomina “espacio ficcional”. Partiendo de la reflexión de Roberto da Matta⁴ sobre los dominios de la *casa* y de la *calle*, Silva muestra, en textos que hacen parte de su *corpus* de investigación, desplazamientos entre estos dos espacios, observando que, a veces, este pasaje aparece mediado por el aprendizaje del español. A partir del concepto de *habitus*, de Bourdieu⁵, el autor señala un movimiento de restauración del espacio propio: si el español, como lengua extranjera, aparece como la amenaza de la calle, parece haber, en el contacto con esta lengua, una tentativa de incorporar lo ajeno, retomando el espacio de la casa. El espacio ficcional, concluye el autor dialogando con Celada⁶, se configura “nesse entremeio entre a possibilidade de aceitar o ‘real’ da língua e a tentativa de fuga dos espaços de ‘dor’” (p. 126).

El capítulo “*Representações da língua portuguesa em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira*”, de Leandro Rodrigues Alves Diniz, es construido a partir de dos conceptos centrales: el de *gramatización*⁷ y el de *espacio de enunciación*⁸. Por un lado, el autor muestra que la ampliación del espacio de enunciación del portugués, a partir de la configuración del Mercosur, tuvo impactos sobre la

⁴ DAMATTA, R. (1997). *A Casa & a Rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco.

⁵ BOURDIEU, P. (2004). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

⁶ CELADA, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas, Universidade Estadual de Campinas.

⁷ AUROUX, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp.

⁸ GUIMARÃES, E. R. J. (2002). *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes.

instrumentalización de esta lengua, lo que es notable, por ejemplo, por el expresivo crecimiento en la producción editorial brasileña de manuales de enseñanza de portugués como lengua adicional a partir del fin de los años 1980. Por otro lado, Diniz trabaja la relación entre los dos conceptos en un sentido inverso, investigando los efectos de la gramatización sobre el espacio de enunciación del portugués. El autor muestra que, si bien la instrumentalización del portugués como lengua adicional tiene como punto de inflexión la conformación del Mercosur, esta lengua no aparece, en los manuales que forman parte de su *corpus* de investigación, significada como lengua de integración regional. Una imagen recurrente es la del portugués como una lengua de acción, intercambio, interacción, lo que le permite al autor aproximarla a la de una lengua “vehicular”, en el sentido de Deleuze y Guattari⁹. Sin embargo, enfatiza Diniz, se trata de una representación específica de lengua vehicular, sobre todo por el hecho de que está fuertemente anclada en un “discurso de *brasilidad*”, lo que impide su efectiva “vehicularización”. Por ello, el autor caracteriza el estatuto del portugués a partir de la noción de “lengua transnacional”¹⁰ – y no como vehicular o globalizada –, que se proyecta no a partir del globo, sino de las fronteras nacionales, transbordándolas.

Investigaciones sobre representaciones del portugués en instrumentos lingüísticos también son desarrolladas en el capítulo de Susana Nothstein, Marco Rodríguez y Elena Valente: “¿*Qué significa enseñar una lengua extranjera para la integración regional? Representaciones del portugués en el material didáctico de la escuela media argentina*”. Inicialmente, los autores hacen un recorrido por la enseñanza de portugués en el sistema educativo formal de la Ciudad de Buenos Aires, destacando algunos rasgos importantes del Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, implementado en dicha ciudad en 2001; entre ellos, el valor formativo – y no meramente instrumental – que el documento le confiere a las lenguas adicionales, subrayando su rol en la construcción de la ciudadanía. Enseguida, considerando, como Gaiotti¹¹, que un manual de lengua adicional es “un lugar de anclaje y reproducción de ideologías”, analizan el libro “*Tudo bem?*” (volumen 1), por ser éste, según

⁹ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1977). “O que é uma literatura menor?”. In: _____. *Kafka. Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, p. 25-42.

¹⁰ ZOPPI-FONTANA, M. G. (2009). “O português do Brasil como língua transnacional”. In: _____. (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, p. 13-41.

¹¹ GAIOTTI, C. (2007). “¿Con qué dialogan los manuales de lengua extranjera? Imaginarios sociales, ideología y contexto”. In: KLETT, E. (org.). *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria.

los autores, el único manual de portugués lengua adicional específico para un público adolescente que cuenta con amplia difusión en la enseñanza media argentina. Los análisis indican que, aunque, en la presentación del libro, se afirma que su público principal son jóvenes que “desejam aprender o Português falado no Brasil pelo adolescente brasileiro”, prevalece una visión normativa del portugués de Brasil, que trata fenómenos típicos de esta variedad como errores, sin tener en cuenta aspectos pragmático-discursivos. Además, se notan, en diferentes pasajes del manual, representaciones empobrecidas, estereotipadas y distorsionadas de Brasil, que silencian tensiones propias de la sociedad brasileña, presentada al aprendiz de portugués lengua adicional como armónica, homogénea y emblanquecida. De esta forma, es indiscutible la distancia que se observa frecuentemente entre la perspectiva intercultural asumida por los lineamientos curriculares de diferentes jurisdicciones argentinas para la enseñanza de lenguas adicionales y manuales que sirven de soporte para las clases de portugués. Esta distancia, concluyen los autores, necesita ser superada si pretendemos conferir a la enseñanza de lenguas el valor que tiene en la construcción de un imaginario colectivo de integración regional, conforme discutido y propuesto por Arnoux en el primer capítulo.

En el siguiente texto, “*De ‘comunidade ibero-americana’ a ‘países nossos vizinhos’ : a designação de territórios objeto de integração em um projeto de lei de 1993*”, Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues analiza el Proyecto de Ley n. 4004 – presentado en 1993 por Itamar Franco, entonces Presidente de Brasil –, que proponía la inclusión obligatoria de la enseñanza del español en los currículos de las escuelas brasileñas de enseñanza primaria y secundaria. Desde el marco teórico-metodológico del Análisis del Discurso francés, la autora focaliza, específicamente, la justificación del proyecto, investigando los procesos de determinación discursiva de sintagmas nominales que designan los territorios objetos de la integración deseada. Rodrigues destaca, en la materialidad lingüística, movimientos contradictorios de inclusión y exclusión de los países ibéricos en el territorio que es objeto de la integración, y de aproximación y alejamiento de Brasil en relación a otros países sudamericanos, interpretándolos no solo a partir de la coyuntura inmediata de la presentación del dicho proyecto, sino también de los embates entre diferentes formaciones discursivas respecto de la integración latinoamericana. De esta forma, contribuye para dar a conocer

importantes elementos constitutivos de una memoria que continua produciendo sus efectos en la enseñanza del español como lengua adicional.

El siguiente capítulo, “*São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista*”, de Adrián Pablo Fanjul, a su vez, discute una notable contradicción en São Paulo: el hecho de que, en 2010, éste era el estado que menos había avanzado hacia el cumplimiento de la Ley 11.161, de 2005 – que torna obligatoria la oferta del español en la enseñanza secundaria brasileña –, aunque ya contaba con los recursos humanos necesarios para la implementación de dicha disciplina escolar. El autor explica esta contradicción a partir de dos características de la política lingüística y educativa que observa en tal estado: un planeamiento que tiende al monolingüismo del inglés en el espacio de las lenguas adicionales y la creciente participación de grupos privados en la gestión educativa pública. Para mostrar el funcionamiento de una política de este tipo, relata una serie de hechos: (i) la firma, en 2006, de un convenio por el cual el estado de São Paulo les delegaba a dos instituciones extranjeras la función de formar profesores de español para la enseñanza secundaria – desconsiderando, por lo tanto, la experiencia de universidades públicas brasileñas en el área; (ii) el silencio de la Secretaría de Educación de São Paulo en relación a diversos cuestionamientos e incluso en relación a una propuesta elaborada por docentes de universidades públicas de São Paulo, en 2007, objetivando ampliar la formación de profesores en este estado; (iii) la promulgación, en 2008, de una resolución en la que la denominación “Língua Estrangeira Moderna - Inglês” substituye la designación presente en documentos anteriores: “Língua Estrangeira Moderna”, contrariando una ley federal; (iv) la firma, en 2009, de un decreto que abre la posibilidad de que las clases de lenguas extranjeras sean delegadas a instituciones privadas; (v) la realización, en 2009, de un proceso selectivo de profesores de español cuya prueba, entre otros problemas, no abordaba ninguna temática relacionada a lo que se espera de un profesor de lengua adicional. Fanjul también describe el debate público sobre el espacio de las lenguas en la educación, realizado en 2010, en la plenaria de la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa. El autor finaliza su texto evaluando la publicación, en 2010, de una resolución en la que finalmente se anuncia la inclusión del español en el currículo – una medida de último momento que, para Fanjul, objetivó evitar una ilegalidad que el gobierno

de São Paulo no estaría dispuesto a asumir, después de tantos cuestionamientos – y discutiendo perspectivas para la enseñanza del español y de otras lenguas en São Paulo.

El último capítulo del libro, de Mateo Miro, es el que lleva el nombre *de El guaraní como lengua oficial: entre el nacionalismo y la integración regional*. Después de destacar la vitalidad del guaraní en una gran parte del territorio del Mercosur, el autor retoma Melià¹², buscando algunas respuestas que explican el hecho de que el guaraní se haya mantenido como lengua nacional – e incluso alcanzado el status de lengua oficial – en un país de América Latina y de que un alto grado de monolingüismo en esa lengua se mantenga hasta la actualidad. Enseguida, analiza los cambios en el status del guaraní en las leyes supremas de Paraguay, argumentando que éstos reflejan reajustes a escala global que ponen en relieve la heterogeneidad constitutiva de los Estados Nacionales. La sección siguiente del capítulo focaliza el proyecto de la llamada “Ley de Lenguas de la República del Paraguay”. Retomando Rodríguez Zuccolillo¹³, el autor señala que la defensa de esta ley como herramienta para lograr el bilingüismo nacional apela frecuentemente a un discurso épico y marcial, próximo de formulaciones reaccionarias y xenófobas, que no supera los parámetros colonialistas del tipo superior/inferior. Dicho proyecto de ley prevé la constitución de la Secretaría de Políticas Lingüísticas y de la Academia de Lengua Guaraní, iniciativas en el campo de la “planificación del corpus”¹⁴ en las cuales Miro remarca huellas del choque entre distintas “ideologías lingüísticas”¹⁵, lo que dificulta la normalización del guaraní en el Paraguay. Además, el autor analiza la Ley General de Educación (n. 1264) de 1998, observando la persistencia de ciertas formulaciones a lo largo de décadas – por ejemplo, las que representan el guaraní como elemento de cohesión nacional. Por último, teniendo en vista la legislación lingüística de Corrientes y del Parlamento del Mercosur, puntualiza algunos aportes que una reflexión crítica de la experiencia paraguaya puede traer para la implementación de políticas lingüísticas en la región. Particularmente interesante, en este sentido, es la paradoja observada por el autor: aunque su presencia en la institución escolar

¹² MELIÀ, B. (2007). “La crisis del bilingüismo en el Paraguay”. In: *Actas del IV Congreso Internacional de la lengua española*. Madrid, Instituto Cervantes.

¹³ RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, C. (2000). *Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o guarani no Paraguai*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas, Universidade Estadual de Campinas.

¹⁴ KLOSS, H. (1969). “Diglosia en el Paraguay o la comunicación desequilibrada. *Suplemento Antropológico*, VIII, 1-2, Asunción.

¹⁵ DEL VALLE, J. (ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

está relacionada a una defensa nacionalista de la identidad paraguaya, el guaraní de la escuela no es reconocido como propio por muchos hablantes de esta lengua, lo que coloca en discusión la propia procedencia de la política. En fin, el autor propone la elaboración de políticas lingüísticas regionales para el guaraní, que rompan los límites de los Estados Nacionales, lo que potencializaría su vitalidad, además de establecer un modelo de políticas públicas para la región.

En un escenario geopolítico marcado por el fortalecimiento de los procesos de integración, se tornan cada vez más importantes reflexiones sólidas sobre las lenguas que constituyen a estos espacios y, por lo tanto, a nosotros mismos. En este sentido, el libro coordinado por Celada, Fanjul y Nothstein, que resulta de procesos de integración académica entre países del Cono Sur, brinda a profesores de lenguas, lingüistas, lingüistas aplicados, internacionalistas, diferentes oportunidades para buscar respuestas y formular cuestiones que puedan delinear (nuevos) caminos para nuestras políticas lingüísticas en tiempos de “globalización”, sean las menos explícitas, que implementamos en nuestro trabajo cotidiano como investigadores y profesores, sean las más evidentes e institucionales.