

Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español / lengua extranjera (ELE) en el Mercosur

The language politics for teaching and promotion of Spanish as a Foreign Language (SFL) in Mercosur

Viviane Ferreira Martins

Universidad Complutense de Madrid
España

ONOMÁZEIN 33 (junio de 2016): 174-188
DOI: 10.7764/onomazein.33.10



Viviane Ferreira Martins: Departamento de Filología Románica, Filología Eslava y Lingüística General, Universidad Complutense de Madrid, España. | Correo electrónico: vferreir@ucm.es

Fecha de recepción: marzo de 2015
Fecha de aceptación: septiembre de 2015

Resumen

Una política lingüística es siempre reflejo de políticas institucionales macroeconómicas y culturales. La difusión y enseñanza de lenguas extranjeras aparecen insertadas en el amplio planeamiento de las políticas públicas y lingüísticas de los diversos países. El Mercosur como un movimiento político, económico y social de creación de un bloque regional conlleva la elaboración de políticas lingüísticas para facilitar la integración entre los países miembros. En este contexto fueron establecidas como lenguas oficiales del Mercosur el español y el portugués. Este

estudio tratará la situación actual de las políticas lingüísticas en dicho bloque regional, abordando las políticas de difusión de español / lengua extranjera (ELE) que fueron creadas en los países miembros hispanohablantes, así como el estado de su enseñanza en el único país miembro no hispanohablante del bloque —Brasil—. Trataremos sobre el papel de España como principal difusor de la lengua española en Brasil y las incongruencias y deficiencias que tal hecho significa para la integración lingüística del Mercosur.

Palabras clave: política lingüística; planificación lingüística; Mercosur; español / lengua extranjera; Brasil.

Abstract

Language politics are always a reflex of macroeconomic and cultural organizational politics. The promotion and teaching of foreign languages come inserted in a wide planning of language and public policies of several countries. Mercosur as a political, economic and social movement for the creation of a regional bloc implies the development of language politics to provide the integration amongst the member countries. In this context Spanish and Portuguese were established as official languages for the Mercosur. This paper will

present the current situation of the language politics in such regional bloc dealing with the politics for the promotion of Spanish as a Foreign Language (SFL) that were created in the Spanish-speaking member countries as well as the stage of its teaching in the only non Spanish-speaking member country —Brazil—. We will approach the role of Spain as the main diffuser of the Spanish language in Brazil and the contradictions and weaknesses that it represents to the Mercosur language integration.

Keywords: language politics; language planning; Mercosur; Spanish as a Foreign Language; Brazil.

1. Política pública, política lingüística y planificación lingüística

Una política lingüística es siempre reflejo de políticas institucionales macroeconómicas y culturales. La difusión y enseñanza de una lengua extranjera (LE) aparece insertada en el amplio planeamiento de las políticas públicas y lingüísticas. En el mundo globalizado en el cual vivimos, “las políticas lingüísticas están en marcha en todo el mundo, acompañando en cada caso movimientos políticos y sociales” (Calvet, 1997 [1996]: 101).

Antes de llegar a los conceptos de política y planificación lingüísticas, vamos a delimitar el de política pública. Según Souza (2003), después de analizar y comparar las definiciones de varios autores —Mead (1995), Lynn (1980), Peters (1986), Dye (1984), Laswell (1958)—, define política pública de la siguiente manera:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2003: 13).

Souza (2003) admite que política pública es un campo holístico que alberga diversas unidades en totalidades organizadas y, por lo tanto, es un territorio de varias disciplinas: la filosofía, la psicología, la sociología, la economía y la econometría. Según esta autora, las políticas públicas después de formuladas son plasmadas en proyectos y programas, bases de datos o sistemas de información o investigación.

Partiendo de la definición de política pública, la política lingüística es una práctica política dentro de las políticas públicas. Calvet (1997

[1996]: 5-9) distingue el concepto de política lingüística del concepto de planificación lingüística, de modo que: las decisiones del poder constituyen la política lingüística y los pasos tomados para la acción constituyen la planificación lingüística. Según el autor se trata de dos conceptos recientes (Calvet, 1997 [1996]: 5):

La intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo: 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. Pero la *política lingüística*, determinación de las grandes opciones en materia de las relaciones entre las lenguas y la sociedad, y su puesta en práctica, la *planificación lingüística*, son conceptos recientes que recubren sólo en parte estas prácticas antiguas.

La terminología *planificación lingüística* la introduce Einar Haugen en 1959 a propósito de los problemas lingüísticos de Noruega. Dicho término fue bautizado juntamente con el apareamiento del vocablo sociolingüística:

El objetivo de Haugen era presentar la intervención estandarizadora (por medio de reglas ortográficas, etc.) del Estado de manera de construir una identidad nacional luego de siglos de dominación danesa. Haugen vuelve sobre el mismo tema en 1964, en ocasión de una reunión organizada por William Bright en UCLA, que marca el nacimiento de la sociolingüística. En la misma obra se encuentra también un texto de Ferguson sobre las *national profile formulas*, (...), y cuando observamos la lista de los participantes (Bright, Haugen, Labov, Gumperz, Hymes, Samarin, Ferguson, etc.) vemos que sólo falta Fishman para completar el “equipo” que, en los años setenta y ochenta, representará la sociolingüística y/o sociología del lenguaje en los Estados Unidos. Así, la “planificación lingüística” recibe el bautismo *al mismo tiempo* que la sociolingüística, y será definida un poco más tarde por J. Fishman como sociolingüística aplicada (Calvet, 1997 [1996]: 6).

Calvet (1999) desarrolla la idea de que los hombres no existen para servir a las lenguas, sino que las lenguas existen para servir a los hombres. Desde esta perspectiva, la lingüística debe tener como objeto de estudio no la lengua de forma aislada, sino sus hablantes, es decir, los integrantes de las diferentes comunidades lingüísticas.

Las comunidades lingüísticas tienen el estatus de sus lenguas (lengua oficial, cooficial, etc.) y su presencia en los medios de comunicación y en la enseñanza influenciados por las políticas lingüísticas. Para la enseñanza de lenguas extranjeras, las políticas lingüísticas también tienen un papel fundamental, ya que determinan la presencia o no de la enseñanza de una u otra lengua extranjera (LE) en determinada localidad, así como su forma de abordaje en la enseñanza.

Marques de Souza (2009: 26) afirma que Calvet establece en el concepto de politología lingüística —el estudio de los intereses sociales a los cuales se subordina la difusión de determinadas lenguas en contextos definidos estratégicamente— y, según su concepción, la politología lingüística tiene como objetivo caracterizar las políticas lingüísticas y evaluar no solamente sus resultados, sino sobre todo sus presupuestos, sus bases ideológicas. Es decir, politología lingüística debe enseñar las políticas que están por detrás de las políticas lingüísticas.

Los conflictos y los problemas lingüísticos no tienen posibilidad de despolitizarse; nunca serán tratados con neutralidad desde los gobiernos, por lo tanto, evaluar en la actualidad una planificación lingüística significa recurrir siempre a los presupuestos políticos de fondo. Como afirma McRae (1994: 77):

Algunos estudiosos han argumentado que las tensiones de la lingüística o etnolingüística constituyen una de las cuestiones más intratables de la política moderna. Por otra parte, mientras algunos conflictos —como por ejemplo, los relacionados con las diferencias religiosas— a veces pueden “despolitizarse” con éxito con una

política estatal de neutralidad o de no intervención, los conflictos lingüísticos no se pueden despolitizarse del todo, por la simple razón de que el gobierno moderno requiere comunicación, y la comunicación requiere una selección de lengua. Consecuentemente, las comunidades políticas, si tienen que ser efectivas, han de tener una política lingüística.

Dentro del contexto de la enseñanza de LE, y específicamente de la enseñanza de ELE, se verifica la creación de políticas lingüísticas destinadas a su difusión y planificación, tanto en los países hispanohablantes, España y los países hispanoamericanos, como en los países donde por razones políticas o culturales el español tiene una fuerte demanda, como es el caso de Brasil. Dichas políticas lingüísticas tienen por detrás, como ha sido expuesto anteriormente, políticas públicas de ámbito más amplio que llevan consigo sus bases ideológicas. A continuación, veremos el caso específico de las políticas públicas y lingüísticas creadas para la difusión y enseñanza de ELE bajo los ideales de integración del Mercosur.

2. Las políticas lingüísticas de difusión de ELE en el Mercosur

Los ideales de integración del Mercosur tienen una dimensión global y no solo lingüística, como podemos ver en el Programa de acción del Mercosur hasta el año 2000 que aborda diferentes áreas políticas y económicas. En lo cultural, dicho documento promulga que el objetivo 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. Estos objetivos se alcanzarán 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 (Mercosur / C.M.C. / Dec. N°9/95. Programa de acción del Mercosur hasta el año 2000, Buenos Aires, Argentina).

Dentro de estos ideales, en los que se incluye la ausencia de perjuicio cultural de los diferentes pueblos integrantes del bloque regional, en lo que se refiere a las cuestiones lingüísticas, hay temas que cobran especial importancia, como es el caso del lugar y estatus de las lenguas indígenas. Sin embargo, este punto relevante en la planificación lingüística del Mercosur no será tratado en el presente trabajo; nos restringiremos a las políticas hacia la difusión y enseñanza de ELE, sin consideración de las iniciativas hacia el español como lengua materna y tampoco trataremos la situación del portugués en los países integrantes del Mercosur.

Actualmente, los países miembros del Mercosur son Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela (Bolivia se encuentra en proceso de adhesión). Los países asociados son Chile, Ecuador, Perú, Guyana y Surinam. Para la integración entre estos países, el tratamiento de las lenguas extranjeras en el Mercosur tiene como objetivo promover el multilingüismo dentro de la consolidación de ideales políticos de integración económica, social y cultural.

El primer documento de política lingüística del Mercosur fue el Tratado de Asunción (1991) que establece como lenguas oficiales regionales el español y el portugués. Una política lingüística, como señala Puccinelli Orlandi (2002), puede tener tres tipos de objetivos y valores: 1) objetivos de Estado, de las instituciones: unidad como valor; 2) objetivos regidos por las relaciones entre los pueblos: dominación como valor, y 3) objetivos relacionados a los hablantes de la lengua: diversidad como valor. El establecimiento del español y del portugués como lenguas oficiales de un conjunto de países, cada uno de ellos con una gran diversidad lingüística, apunta claramente

a que los valores que apoyan los objetivos lingüísticos del Mercosur pueden ser dos: unidad o dominación. La diversidad de lenguas indígenas, incluso las de aquellos países que las reconocen como lenguas oficiales del Estado (como es el caso del país miembro Paraguay y Bolivia en proceso de adhesión), no está reconocida por la política lingüística y cultural del Mercosur, aunque dicte “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”¹.

Después del establecimiento de las lenguas oficiales del bloque regional en el Tratado de Asunción, los textos relacionados con el ámbito de las lenguas en el Mercosur son tres: 1) los Protocolos de intenciones (1991), que en su artículo 4 presenta el interés de desarrollar estrategias para que los sistemas educativos difundan las lenguas oficiales del Mercosur; 2) El Plan trienal para el sector educativo del contexto del Mercosur (1998), y 3) el Programa Mercosur 2000: desafíos y metas para el sector educativo (4 de agosto de 1995). Sin embargo, así como afirma Charreille (2003), dichos documentos se insieren como actos no apremiantes en el marco del derecho comunitario, ello quiere decir que no crean obligación jurídica para los destinatarios. Según la autora (2003: 65):

[...] las normas adoptadas por las diferentes instituciones regionales no son de aplicación directa sino que deben ser recibidas en los sistemas jurídicos nacionales, lo que aplaza su aplicación y aumenta los riesgos de interpretaciones divergentes entre las legislaciones nacionales. De hecho, la planificación lingüística del bloque descansa en sus Estados miembros y, en una menor medida, en los asociados [...].

Los Estados, en última instancia, son los responsables de la planificación lingüística regional, tanto en lo que se refiere a la difusión de su

1 Decreto 9/95. Plan de acción del Mercosur hasta el año 2000, *op. cit.*

lengua como lengua extranjera fuera de sus territorios como en la adopción de una lengua oficial del Mercosur dentro de sus fronteras como LE. La lengua española con fuerte presencia en todo el mundo, siendo la segunda lengua más hablada como LE después del inglés, no encuentra en los países hispanoamericanos su principal fuente de propagación. Los países hispanohablantes integrantes del Mercosur no logran, por ejemplo, ser la referencia para la enseñanza del español en Brasil, único país no hispanohablante del bloque.

Siguiendo esta línea, de acuerdo con Bertolotti (2007: 192):

[...] los estados latinoamericanos en los que el español es la lengua oficial no parecen tener una política clara sobre el español fuera de sus territorios —en muchos casos, tampoco dentro—. La lengua es por lo menos marginal en sus políticas de Estado y los beneficios obtenidos a través de su enseñanza y de la producción de instrumentos para la misma es insignificante en los respectivos PBIs.

Un caso ejemplar de la escasa presencia de los países latinoamericanos en la enseñanza de ELE es el hecho de que la inmensa mayoría de los países no posee una certificación internacional de ELE. Las certificaciones en ELE en Latinoamérica en la mayoría de los países están a cargo de las instituciones universitarias que acreditan el nivel de lengua de los estudiantes extranjeros para fines dentro del propio país. Una importante forma de consolidarse como difusor de una lengua internacionalmente es tener un certificado internacional como herramienta legal para acreditar los niveles de competencia lingüística de los estudiantes extranjeros. Claro está que con esto no basta; es necesario crear soporte docente y didáctico —cursos de formación de profesores en ELE, materiales didácticos, eventos académicos y difusores de la lengua y de la cultura.

En el Mercosur solo encontramos un examen oficial de ELE más allá del nivel universitario: el

CELU —Certificado de Español Lengua y Uso— de Argentina. Además, está presente en América Latina el SICELE —Sistema de Certificación del Español como Lengua Extranjera elaborado por una red de organizaciones de enseñanza de grado superior de países de habla hispana. De los países hispanohablantes miembros del Mercosur, solo Uruguay no integra del SICELE—.

No obstante, es importante destacar que en Brasil el certificado internacional de ELE que tiene la demanda de casi la totalidad de los estudiantes es el DELE —Diploma Español Lengua Extranjera— de España. Además, es el diploma que goza de mayor prestigio en las instituciones y autoridades educativas públicas y privadas de diversos países y también en el mundo empresarial y entre cámaras de comercio. Ello se debe, como veremos a continuación, al afán de España por tratar el español como una cuestión de Estado con objetivos económicos. Cabe recordar la diversidad lingüística de España y el reconocimiento de cuatro lenguas oficiales y el esfuerzo estatal por difundir solo una de ellas.

Aunque los documentos regionales traten de la integración lingüística y educacional, esta nunca será efectiva sin una anterior integración cultural y quizás un asentamiento de la tan discutida identidad latinoamericana. Para la formación de una identidad conjunta es necesario el conocimiento del otro. Los países del Mercosur, pese a su cercanía, están alejados en los medios, lo que impide el acercamiento al otro. No hay una integración de los medios de comunicación y de la actividad cultural. Por ejemplo, en Brasil, las empresas privadas de canales de televisión en su gran mayoría incluyen la Televisión Española (TVE) en su paquete de canales, sin embargo, no vemos la presencia de canales televisivos hispanoamericanos. Sobre el tema, Roncagliolo (2003) señala la heterogeneidad económica de América Latina, la destacada situación de Brasil frente a una situación muy diferente de Bolivia, por ejemplo. De ello, el autor concluye que en materia de comunicación los países latinoame-

ricanos se ven dependientes del extranjero, sobre todo de Estados Unidos, y además cada país tiene aptitudes diferentes para incorporarse “en esquemas integracionistas y por eso, cuando se piensa en el conjunto de la región, resulta difícil encontrar políticas deseables y fórmulas igualmente conveniente para todos” (Roncagliolo, 2003: 31).

La consolidación de los países hispanoamericanos como difusores de la lengua española en Brasil encuentra como impedimento, además de la falta de integración efectiva en otros campos más allá de lo lingüístico —cultural, educativo, económico—, la fuerte política lingüística de España que encontró en Brasil un enorme mercado de alumnos fortalecido por el discurso integrador del Mercosur.

Según señalamos, la planificación lingüística en el Mercosur recae en los Estados miembros y los países hispanohablantes del bloque no tienen una política clara para difusión del español más allá de sus territorios. Veremos, a continuación, cómo se encuentra la situación de las políticas lingüísticas y de la enseñanza de ELE en Brasil como fruto del objetivo integrador del Mercosur.

3. Las políticas lingüísticas de enseñanza de ELE en Brasil

3.1. La Ley del Español y sus antecedentes

La llegada del español a Brasil se remonta en el siglo XV con la llegada de los colonizadores europeos. Sin embargo, no es solo hasta las últimas décadas del siglo XIX y a lo largo del siglo XX que el español va a vivir su verdadera aventura en el territorio brasileño, debido a la masiva inmigración española, con el objetivo de sustituir a los esclavos en la producción de café por trabajadores agrícolas extranjeros, tras la abolición de la esclavitud en 1888 y a los contactos personales y comerciales con los países fronterizos tras la globalización mundial.

No obstante, según señala Payer (2006), la lengua de los inmigrantes que llegaron a Brasil desde finales del siglo XIX, este bien inmaterial inseparable del sujeto proveniente de otras tierras, fue considerada de forma claramente indeseable durante la etapa de la historia brasileña conocida como era Vargas (1930–1945), en la que Getúlio Vargas asume el poder tras la revolución de 1930 que destituyó el gobierno de Washington Luís. Entre 1937 y 1945, Vargas instaura el Estado Novo e impone un gobierno todavía más dictatorial y más centralizador. Su carácter nacionalista exacerbado, teniendo como punto central su afán de unidad nacional, entre ellos la unidad lingüística, intensificó el silenciamiento de las lenguas de los inmigrantes.

En este panorama, las escuelas bilingües que habían sido creadas para albergar a la comunidad inmigrante sufrieron un retroceso. Como señala Martínez-Cachero Laseca (2008), la Reforma Francisco de Campos en 1931, inserida en las políticas nacionalistas del gobierno de Getúlio Vargas, significó el cierre o nacionalización de las escuelas bilingües. En 1938 Vargas encarga al Ministerio de Educación, entre otras medidas, “nacionalizar integralmente o ensino primário de todos los núcleos de população de origen estrangeira” (Araujo Freire, 1994: 87).

Según Martínez-Cachero Laseca (2008), en 1942 la Reforma Capanema se alejó de los objetivos nacionalistas y dio énfasis en la enseñanza de lenguas extranjeras, contemplando como disciplinas obligatorias el francés, el inglés y español en diferentes etapas de la enseñanza secundaria y, además, latín y griego. En este periodo hay que considerar el escaso número de la población que tenía acceso a la educación formal y, como consecuencia, las lenguas extranjeras, entre ellas el español, no tenían gran difusión en Brasil.

Este fue el panorama de la enseñanza del español en Brasil hasta 1961, año de la primera LDB —Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña—. Dicho documento es la legislación del

sistema educacional (público o privado) de Brasil, tanto de la educación básica como de la enseñanza superior, y es el que vigora hasta la actualidad. La LDB sufrió dos reformas, una en 1971 y la última en 1996. En las dos primeras LDBs la enseñanza de lenguas extranjeras carecía de un carácter obligatorio, lo que le otorgaba un lugar marginal en el currículo. Debido a ello, muchos brasileños no estudiaron una lengua extranjera en esta época. La LDB de 1996, que vigora hasta la actualidad, significó la reinserción de la obligatoriedad de enseñanza de lenguas extranjeras que, como veremos, no especifica que el español sea el idioma extranjero que debía ser enseñado. El tercer artículo de la LDB establece que:

III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Ley nº 9394, de 20 de Diciembre de 1996. Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Artículo III. Sección IV. Capítulo II).

La reelaboración de la LDB en 1996 coincide con el afán de integración regional de Mercosur fundado en 1991. Dentro de las directrices de integración lingüística del Mercosur y el establecimiento del español y del portugués como lenguas oficiales (Tratado de Asunción. Artículo 17), el español aparece de forma explícita en la legislación brasileña con la Ley nº 11.161 de agosto de 2005, conocida como “la ley del español”:

Art. 10 O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 10 O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 20 É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 20 A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 30 Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 40 A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 50 Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada (Ley nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005. Artículos I a V).

La ley 11.161/2005, aunque significó un enorme avance para la presencia del español en Brasil, y siendo su finalidad aumentar y consolidar la presencia del español en Brasil, presenta en su constitución algunos problemas y ambigüedades. Primeramente, porque el español tiene carácter facultativo —*ensino fundamental de 5ª a 8ª séries*—, lo que no favorece el aprendizaje del idioma extranjero en las primeras etapas escolares. En segundo lugar, el ELE, siendo de matrícula facultativa por parte de los alumnos —*ensino médio*—, seguirá sin tener mucha demanda, ya que el inglés, por el peso socioeconómico que ocupa, seguirá siendo la lengua más elegida por parte de los estudiantes. Esta falta de prioridad u obligatoriedad del español en dicha ley se debe a que no se podría contradecir la ley 9.394 establecida por la LDB, que dictaba la obligatoriedad de una LE y una segunda de forma optativa. La manera que se encontró para la inclusión del español, siguiendo lo establecido por la integración económica y cultural del Mercosur y sin herir la LDB, fue incluirlo como oferta obligatoria en las escuelas y con matrícula opcional por parte de los alumnos. La ley de la obligatoriedad del español, así como otras leyes en el ámbito educativo brasileño, es una ley “*que não altera a redação da LDB, porém agrega-lhe complementações*” (Brasil. Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Básica, 2013).

El diseño de la ley 11.161/2005, en realidad, no favorece el multilingüismo en Brasil, ya que, debido a la situación socioeconómica brasileña, muchos jóvenes en la etapa escolar (*ensino médio*) concilian el tiempo de estudio con alguna actividad laboral y no se sentirán motivados a dedicar tiempo a una asignatura opcional. Claro está que la motivación para el estudio de una LE no debe ser la obligatoriedad, sin embargo, la motivación en la enseñanza de LE debe ser intrínseca y extrínseca, y la obligatoriedad sería un tipo de motivación extrínseca. Según Williams y Burden (1999 [1997]), la motivación puede ser intrínseca, es decir, se decide hacer algo porque hacerlo es grato en sí mismo, o extrínseca, es decir, para alcanzar otros fines, aprobar un examen, obtener un título o una certificación, conseguir un trabajo, etc.

El panorama descrito anteriormente es el de gran parte de los jóvenes de las escuelas públicas brasileñas cuyos estudiantes suelen tener peores condiciones socioeconómicas. Por otro lado, en las escuelas privadas, que ocupan un gran espacio en la enseñanza brasileña en todos sus niveles —primaria, secundaria y superior—, en muchos casos han optado por no ofrecer el español de forma obligatoria para disminuir los gastos; aquí ya no sería un problema socioeconómico de los alumnos, sino una medida de economía por parte de las escuelas.

La Ley 11.161/2005, como vimos en el apartado 1, está en ámbito de las políticas lingüísticas, es decir, es la decisión del poder estatal. En el ámbito de la planificación lingüística, Brasil cuenta con los Parámetros Curriculares Nacionales (PNC) y con las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM; 2006). Ello significa que la planificación lingüística en Brasil abarca el sistema formal de enseñanza y observamos la ausencia de planificación diferenciada para los diferentes contextos de enseñanza, sobre todo las regiones de frontera, aunque presente algunas iniciativas, sobre todo en el sur de Brasil (Ejemplos: Universidad de Integración Latinoa-

mericana —UNILA, escuelas de frontera en los límites con Argentina y Uruguay)—. Como consecuencia, el Marco Común Europeo de Referencia suele ser la base en la enseñanza del español en Brasil en algunos contextos educativos. Este hecho presenta claramente algunos problemas, como afirma Álvarez y Ayala Zárate (2005); el contexto latinoamericano es un contexto geográfico que no facilita el plurilingüismo como en el caso europeo, tampoco la movilidad de ciudadanos. Además, presenta desigualdades sociales y económicas: mayor diferenciación público/privado y rural/urbano que demandan una planificación lingüística diferenciada.

Más allá de las incongruencias de la Ley 11.161/2005, se nos presenta otro problema: su implantación. Este tema generó numerosos debates respecto a la insuficiencia de materiales didácticos y de escasa oferta de formación docente. A ello llamaremos el discurso de las faltas.

3.2. El discurso de las faltas

El constante contacto fronterizo es, sin margen a dudas, el principal factor que debería justificar la presencia de la lengua española en Brasil. El fin de las dictaduras de América en la segunda mitad del siglo XX y la posterior etapa globalizadora son las piezas clave que impulsaron el español en el territorio brasileño, debido a la mayor posibilidad de circulación de bienes y personas. Sin embargo, los países hispanoamericanos ocupan un lugar secundario como representantes de la lengua en la enseñanza del español en Brasil, incluso con la fuerte relación política y económica establecida a partir del Mercosur. Como veremos a continuación, España, pese a la lejanía, es el país que mayor influencia ejerce en la educación lingüística de la lengua española en Brasil, beneficiándose de lo que llamamos “discurso de las faltas”.

Según diversos estudios (Abio y Baptista, 2006; Eres Hernández, 2000; Silva Ponte, 2010; Pandolfi, 2011; PNLD - Guía Nacional del Libro Didáctico, 2011, 2014), la enseñanza de ELE en Bra-

sil presenta la ausencia de materiales didácticos elaborados para el contexto brasileño. La oferta editorial presente en el territorio brasileño procede en larga escala de España, lo que refleja la política de difusión del español de dicho país, pero que va en contra de los objetivos de integración regional, así como de las necesidades del contexto geográfico, social y lingüístico del alumnado brasileño. Además, los materiales nacionales no reflejan la visión policéntrica de la lengua española y en la mayoría de los casos encontramos el predominio de la norma castellana. Respecto a la formación docente, es frecuente en los medios de comunicación la afirmación de que en Brasil no hay un número suficiente de profesores y, además, hay una escasa oferta de cursos universitarios para formar profesores de ELE, así como cursos de formación continuada para los profesores que ya actúan en la docencia de ELE.

Este discurso de las faltas unido a la efervescencia del Mercosur justificaron la presencia del órgano del gobierno español Instituto Cervantes (principal difusor del ELE en todo el mundo) en Brasil, incluso con propuestas de cursos de formación docente para los profesores de la enseñanza pública.

La promoción mediática sobre “las faltas” para la implantación de la ley 11.161/2005 en Brasil fue tratada por Villa y del Valle (2008) en su análisis sobre el acuerdo de formación docente entre el gobierno español y el estado de São Paulo (Proyecto *¡Oye! Español para Profesores*). Los autores analizaron el papel de los medios de comunicación en la difusión del discurso de las faltas y en la opacidad sobre el debate y rechazo de dicho acuerdo por parte de los docentes brasileños:

Mas, qual foi a repercussão midiática da controvérsia e das ações dos resistentes ao acordo? A polémica alcançou os meios de comunicação? Para responder a essas perguntas, fizemos uma pesquisa minuciosa nos jornais de maior circulação no Brasil: O Globo, Folha de S. Paulo (incluindo

Folha Online); e da Espanha: El País. Nosso objetivo não era apenas recolher artigos sobre o acordo entre as agências espanholas e a SEESP, mas também mostrar qual a importância que os respectivos jornais dão às questões lingüísticas. Portanto, além de cobrirmos os meses posteriores ao acordo, chegamos em nossa pesquisa até o momento da aprovação da Lei 11.161, por um lado, e até novembro de 2007, pelo outro. Os resultados para as palavras-chave pesquisadas (lei 11.161, manifesto, APEESP, SEESP, Oye, Instituto Cervantes, Universia, Santandere Banespa) mostram que o jornal brasileiro O Globo apenas dá atenção à promoção da língua espanhola, razão pela qual foi excluído da análise. Pelo contrário, os outros dois jornais, Folha de S. Paulo e El País, informaram mais frequentemente sobre a promoção do espanhol no Brasil, cobrindo, por exemplo, a aprovação da lei, a necessidade de professores de espanhol no Brasil, ou a implantação do Instituto Cervantes no país. Contudo, dos dois, somente o jornal espanhol publicou artigos sobre o acordo ¡Oye! e suas conseqüências para a Espanha. Curiosamente, apesar de ter informado sobre o acordo, é de salientar que, pelo contrário, El País não deu notícia alguma sobre a polémica que ele criou (Villa y Del Valle, 2008: 50).

La Ley 11.161/2005 que apareció en respuesta a los objetivos integradores del Mercosur, unida al discurso de las faltas producido tanto en Brasil como en España, fueron los pilares en los que se apoyó la política de difusión del español en Brasil por parte de España. En las palabras de Bugel (2012: 85):

Essas “faltas” abriram o espaço para intensas campanhas dos agentes das forças centrípetas de promoção do espanhol: a instalação do Instituto Cervantes, em São Paulo, em 1998; a visita do rei e a rainha da Espanha, incentivando o ensino/aprendizagem de espanhol, em 2000 (Bugel 2002); a proposta de troca de dívida externa com a Espanha por formação de professores de espanhol (Rossi 2005); o projeto “Oye! Español para profesores” (Rodrigues 2007); e a comercialização dos encontros acadêmicos. Embora num contexto de cooperação internacional, tantas iniciativas, frequentemente desenvolvidas sem profissionais

locais, levantam questionamentos sobre o papel da Espanha na política lingüística brasileira. Algumas dessas iniciativas foram completamente desenvolvidas, outras simplesmente cogitadas, e mais algumas freadas pelos questionamentos dos profissionais locais (Associação Brasileira de Hispanistas 2005). Todas elas se basearam naquilo que Martínez-Cachero Laseca (2008) chama de “a guerra dos números” — evidência da manipulação das faltas (de professores e de materiais didáticos) pelas agências espanholas públicas e privadas agindo conjuntamente com a imprensa espanhola, numa característica típica do modelo neoliberal da hora.

El discurso de las faltas debería ser sustituido por el discurso de la imposición. No son las faltas que justifican la presencia de España como difusor del español en Brasil, sino la imposición de España en Brasil ancorada en su prestigio y tradición lingüística y educativa, que hace perpetuar el ideal de un dueño legítimo de la lengua, impidiendo la apertura a una relación intercultural entre Brasil y sus países vecinos hispanohablantes, que a su vez poseen instituciones educativas y profesionales de calidad suficiente para suplir el mercado de enseñanza del español en Brasil. Lo que mantiene la presencia de España como difusor de la lengua española en Brasil (y en todo el mundo) es el prestigio lingüístico que la norma castellana impone sobre las demás variedades lingüísticas. Ello se debe al prejuicio lingüístico hacia algunas variedades lingüísticas y se relaciona a la superioridad económica española en comparación con las demás naciones hispanohablantes.

La relación entre las lenguas y entre las variedades lingüísticas está cargada de estereotipos y prejuicios infundados, que acaban por reflejarse muchas veces en la enseñanza de LE, en la presencia de un solo modelo lingüístico representado por una comunidad social que ostenta el mayor prestigio político, social y económico. Este hecho influirá en la estandarización de las lenguas y la consecuente elección de un determinado modelo lingüístico en la enseñanza de

LE. Conviene recordar en este punto la opinión de Trudgill y Hernández Campoy (2007: 137) sobre la estandarización lingüística:

(...) [es un] proceso por el que una determinada variedad de lengua está sujeta a determinación de lenguas, codificación y estabilización, los cuales conducen al desarrollo de una lengua estándar pudiendo ser el resultado de actividades intencionadas de planificación lingüística, como es el caso de la estandarización del indonesio, o no, como es el caso de la del inglés. Suele atravesar los estadios de selección, aceptación, elaboración funcional y codificación. Normalmente, todo proceso de estandarización, o de promoción al estatus de estándar, de una variedad lingüística conlleva automática e inevitablemente el de devaluación del resto de variedades de la comunidad de habla, y con el tiempo puede conducir a una extensión autoritaria del estatus de aquella hasta llegar a vinculársele con unos grupos sociales de prestigio y a la generación de actitudes lingüísticas y juicios de valor sobre la corrección, adecuación y estética de las distintas variedades presentes en la comunidad.

El concepto usualmente utilizado de lengua estándar se refiere al concepto de lengua, como si existiera una lengua común que abarcara todas las variedades (dialectos). El concepto de lengua es una abstracción; lo que existe en la realidad son los dialectos. Nadie, por ejemplo, habla la lengua española, sino uno de sus dialectos. Es más, como señala Hockett (1971 [1958]: 319), cada persona es hablante de un dialecto propio, que lo denomina idiolecto. Lengua y lengua estándar (que normalmente tienen definiciones semejantes: normalizada, nivelada y que se impone a demás variedades) son prestigiadas frente a los dialectos o variedades lingüísticas. A aquellas se les atribuyen los calificativos de culto, letrado y constante, frente a los atributos de inculto, iletrado e irregular de los dialectos y variedades. Este menosprecio tiene un origen “claramente social y tiene que ver con el uso con fines políticos de una lengua estándar basada en una determinada variedad” (Moreno Cabre-

ra, 2000: 49). En esta perspectiva, Bourdieu (1985 [1982]: 11) vincula los patrones lingüísticos a estructuras de poder y señala que “las relaciones de comunicación por excelencia que son los intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos”.

En el caso de la lengua española, el prestigio lingüístico normalmente asociado a la variedad castellana se debe a factores económicos y políticos. La enorme diversidad lingüística del español, que es una riqueza desde el punto de vista cultural y lingüístico, pasa a ser visto como un problema en la enseñanza de ELE y la solución suele ser el olvido del pluricentrismo de la lengua española.

Por todas estas concepciones basadas en prejuicios lingüísticos y sin ninguna base científica, la norma castellana suele ser la predominante en la enseñanza de ELE, hecho que favorece a la manutención de España en posición destacada en la difusión del idioma. Este ideal de un dueño legítimo de la lengua va unido a que España considere la lengua una cuestión de Estado: los discursos en el exterior de los representantes del gobierno que luchan por el valor del idioma más allá de sus fronteras, la fundación del Instituto Cervantes (1991), la realización de los sucesivos Congresos de la Lengua Española y la revitalización de la Real Academia Española.

Estos son los factores que explican el predominio de España como principal fuerza impulsora del español en Brasil: el discurso perpetuado desde mucho tiempo del prestigio de la variedad castellana y los agentes españoles de la lengua con fines económicos. Sin embargo, ello genera un conflicto con la situación geográfica de Brasil y con las directrices de integración regional. Lo mismo no ocurre, por ejemplo, con la enseñanza del portugués en los países del Mercosur, que según Bugel (2012) es un fenómeno más regional bajo el control de las entidades públicas universitarias, con la participación de profesionales

locales formados en colaboración con las instituciones universitarias brasileñas.

4. Conclusiones

En el Mercosur no verificamos una política lingüística de aplicación directa en los países miembros. Además, observamos el escaso fomento del debate sobre el plurilingüismo: por ejemplo, no todos los países reconocen las lenguas indígenas como oficiales. Desde esta perspectiva, hay una barrera para el cambio en la actitud lingüística de los hablantes hacia una visión positiva del multilingüismo.

Las políticas lingüísticas de difusión de las lenguas oficiales del Mercosur (español y portugués) en los estados miembros están elaboradas para la educación formal. Sin embargo, como bien destaca Müller de Oliveira (2005), la escuela no mantiene la vida de las lenguas. La consolidación de las lenguas oficiales del Mercosur fuera de sus propios territorios depende de la integración en contextos extraescolares (integración cultural, científica, económica y social), que llevará el uso de la lengua también a contextos escolares. La integración en las comunicaciones entre los países del bloque es mínima, por ejemplo:

No puede ser que en Brasil uno se entere, en español, por la CNN de lo que está pasando en el mundo. Los medios deben hacer un esfuerzo y los gobiernos deben implementar políticas para que esas emisiones permitan que el conocimiento del otro latinoamericano lleguen a todos (Arnoux, 2012).

Como ya hemos destacado, los países miembros del Mercosur no presentan políticas concretas para difundir el español fuera de sus territorios. La planificación lingüística de ELE en Brasil, único país no hispanohablante del bloque, no va más allá de la educación formal, como apuntamos sobre los documentos planificadores (PCN y OCEM). En Brasil no hay planificación diferenciada para los diferentes contextos. “No hay ninguna acción concreta que apunte a contemplar la zona de frontera como un caso particular dentro

de la planificación lingüística de la integración” (Barrios, 2006).

La Ley 11.161/2005, que significó un avance para la presencia del español en Brasil, releja el carácter facultativo de la LDB y, por lo tanto, no responde a los objetivos de integración lingüística del Mercosur y se muestra incapaz de consolidar la presencia del español en el sistema educativo brasileño.

Más allá de los obstáculos que los países sudamericanos enfrentan para la integración lingüística, tenemos que destacar la presencia del discurso de las faltas. En este discurso está presente el prestigio de la variedad castellana y, por lo tanto, de España como dueño legítimo de la lengua. La actividad económica y política de España en cuestiones lingüísticas lleva a su incontestable dominio como difusor del español en Brasil.

Para cambiar el rumbo de este camino, se debería aprovechar mejor las oportunidades posibles de existencia de la lengua española en el territorio brasileño (como es el caso de las regiones de frontera y las zonas de fuerte inmigración hispanohablante), con la creación de políticas lingüísticas específicas para estos contextos, para alcanzar mejores resultados en la adquisición de la lengua en contextos formales de enseñanza. La ley 11.161, que reglamenta el español en el sistema educativo, significa un avance para la presencia del español en el territorio brasileño, pero una ley que no considere los factores históricos, sociales y lingüísticos de los hablantes no será suficiente para la real consolidación del español en Brasil. Este cambio no implica eliminar el papel de España como difusor de la lengua en Brasil, sin embargo, las instituciones españolas deberían asumir una nueva postura y dar paso a un trabajo colaborativo con los profesionales y gobiernos locales de las naciones que comparten su idioma oficial. Las editoriales españolas si quieren dominar el mercado brasileño tenían que seguir pautas sociolingüísticas en la elaboración de materiales didácticos y ofrecer alternativas

para los diferentes contextos brasileños, aunque no les fuera tan rentable económicamente. Pero, por supuesto, sería necesaria una política lingüística que reglamentara la enseñanza del español en Brasil, en consideración con sus diversos contextos educativos —diversas zonas de frontera, regiones con presencia de lenguas indígenas, regiones con fuerte inmigración—. Ello implicaría la valoración de las variedades lingüísticas y de los elementos culturales de los países hispanoamericanos (y de las comunidades indígenas) en la enseñanza ELE, y haría posible el cambio de postura de las editoriales y demás instituciones españolas presentes en Brasil.

Solo la elaboración de políticas públicas y lingüísticas de difusión de las lenguas, que partan de las necesidades de los hablantes (sobre todo en regiones de frontera y zonas de elevada inmigración) y que se desvinculen de su valor económico, podrá consolidar el español en Brasil y el multilingüismo en el Mercosur.

5. Bibliografía citada

ABIO, Gonzalo y LÍVIA BAPTISTA, 2006: “¿Vos, vosotros o ustedes? Estudio de las variedades de lengua en los manuales de E/LE para la enseñanza media en Brasil”, *Actas Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul (CIPLA)*, 81-89.

ÁLVAREZ, José y JAIR AYALA, 2005: “A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context”, *Colombian Applied Linguistics* 7, 7-26.

ARAUJO, Ana Maria, 1994: *História da educação brasileira. Uma interpretação crítica do analfabetismo no Brasil (1930-1945)*. Tesis de doctorado. Pontifícia Universidad Católica de São Paulo.

ARNOUX, Elvira, 2012: “Lo lingüístico es fundamental para la integración regional”, *Diario Página 12*, 10 septiembre [http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-203013-2012-09-10.html].

- BARRIOS, Graciela, 2006: "Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur", *Revista Letras* 32, 11-25.
- BERTOLOTTI, Virginia, 2007: "La expansión del español en América del Sur: El Instituto Cervantes y las universidades latinoamericanas", *Hispanic Issues On Line*, v. 2, 191-198.
- BOURDIEU, Pierre, 1985 [1982]: *¿Qué significa hablar?*, Madrid: Ediciones Akal.
- BRASIL, Presidencia de la República, 1996. Ley nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Ley de directrices y bases de la Educación Nacional.
- BRASIL, Presidencia de la República, 1998. Parámetros Curriculares Nacionales. Lengua Extranjera. PCN. Brasil. Secretaría de Educación Fundamental. Brasília.
- BRASIL, Presidencia de la República, 2000. Parámetros Curriculares Nacionales. Enseñanza Media. PCN. Brasil. Secretaría de Educación. Brasília.
- BRASIL, Presidencia de la República, 2005. Ley nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005.
- BRASIL, Presidencia de la República, 2006. Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media. Secretaria de Educação Básica. Brasília.
- BRASIL, Presidencia de la República, 2011 y 2014. Plano Nacional del Libro Didáctico – PNLD, Ministerio de la Educación.
- BRASIL, Presidencia de la República, 2013. Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Básica.
- BUGEL, Talia, 2012: "O ensino das línguas do Mercosul. Aproximando-se da maioridade (1991-2012)", *Latin American Research Review* 47, 70-94.
- CALVET, Louis Jean, 1997 [1996]: *Las políticas lingüísticas*, Buenos Aires: Edicial.
- CALVET, Louis Jean, 1999: *La guerre des langues et le politiques linguistiques*, Paris: Hachette Littératures.
- CHAREILLE, Samantha, 2003: "Planificación Lingüística Y Constitución de Un Bloque Regional: El Caso Del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay Y Uruguay) y de Chile", *Language Problems and Language Planning* 27:1, 63-70.
- HOCKETT, Charles, 1971 [1958]: *Curso de lingüística moderna*, Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- MCRÆ, Kenneth, 1994: "El establecimiento de una política lingüística en sociedades plurilingües: cinco dimensiones cruciales" en Albert BASTARDAS y Emili Boix (dirs.): *¿Un Estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*, Barcelona: Ediciones Octaedro, 75-98.
- MARQUES DE SOUZA, Fabio, 2009: *Espanhol língua estrangeira para brasileiros. Política de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo*. Tesis de Máster. Universidad Estadual Paulista.
- MARTÍNEZ-CACHERO, Álvaro, 2008: *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*, Brasília: TheSaurus.
- MERCOSUR, 1991: Tratado de Asunción: Tratado para la constitución de un mercado común entre la República argentina, la República federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República oriental del Uruguay, 26 de marzo de 1991, Asunción, Paraguay.
- MERCOSUR, 1991. Ministros de Educación y Culto, 13 de diciembre 1991, Protocolos de intenciones, Brasilia, Brasil.
- MERCOSUR, 1995. Dec. nº9/95, 4 de agosto de 1995, Programa de acción del Mercosur hasta el año 2000, Buenos Aires, Argentina.
- MERCOSUR, 1998. Dec. nº13/98, Plan trienal y metas del sector educacional, Rio de Janeiro, 10 de diciembre de 1998.
- MORENO, Juan Carlos, 2000: *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid: Alianza Editorial.
- MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan, 2005: "Política Lingüística na e para além da Educação Formal", *Estudos Lingüísticos* XXXIV, 87-94.

PANDOLFI, Maria Angélica, 2011: “La interculturalidad en los manuales de español lengua extranjera”, *Signos Universitarios Virtual* 11, 1-8.

PAYER, Maria Onice, 2006: *Memória da Língua. Imigração e nacionalidade*, São Paulo: Escuta.

PUCCINELLI, Eni, 2002: *Língua e Conhecimento Lingüístico. Para uma história das Ideias no Brasil*, São Paulo: Cortez Editora.

RONCAGLIOLO, Rafael, 2003: *Problemas de la integración cultural: América Latina*, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

SILVA, Andrea, 2010: “A variação linguística na sala de aula” en Cristiano Silva y Elzimar Goettenauer (dirs.): *Coleção Espanhol. Ensino Médio*, Brasília: Ministério da Educação Básica, 157-174.

SOUZA, Celina, 2003: “Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa”, *Caderno CRH* 39, 11-24.

TRUDGILL, Peter y Juan Manuel HERNÁNDEZ, 2007: *Diccionario de Sociolingüística*, Madrid: Gredos.

VILLA, Laura y José DEL VALLE, 2008: “¡Oye! Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha”, *Calidoscópico* vol. 6, n.º 1, 45-55.

WILLIAMS, Marion y Robert BURDEN, 1999 [1997]: *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, 1ª ed., Madrid: Cambridge.