



LOS TREINTA AÑOS DEL MERCOSUR Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL: RETROSPECTIVAS Y PERSPECTIVAS

THE THIRTY YEARS OF MERCOSUL AND THE TEACHING
OF SPANISH IN BRAZIL:
RETROSPECTIVES AND PERSPECTIVES

Carlos Felipe Pinto¹

Universidade Federal da Bahia/CNPq

Talia Bugel²

Purdue University Fort Wayne

BREVE PANORAMA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL EN EL SIGLO XX

Se asume que la enseñanza del español en la educación básica brasileña tiene su marco inicial oficial el año de 1919, cuando se implementó la enseñanza de la asignatura en el Colegio Pedro II, en la ciudad de Rio de Janeiro, en aquel entonces, capital del país (RODRIGUES, 2010; GUIMARÃES, 2014), como un hecho de reciprocidad a la implementación de la enseñanza del portugués en el

¹ Becario de Productividad en Investigación nivel PQ2 del CNPq (Proceso 317607/2021-9).
Correo electrónico: cfcpinto@gmail.com

² Correo electrónico: taliabugel@gmail.com.

Uruguay. Se puede considerar, entonces, que desde sus principios, la enseñanza de español en Brasil está cargada del factor “integración regional”.

A lo largo del siglo XX, la enseñanza del español en Brasil estuvo cargada de impresiones, creencias y políticas específicas, que condicionaron su desarrollo. Aunque no vayamos a profundizarnos en ellas, es importante traer a la luz algunas que consideramos de suma importancia para la comprensión de lo que se pretende discutir sobre la integración regional. Entre ellas, mencionamos, sin establecer cronologías o jerarquías, tres: a) la idea de que aprender español es fácil porque se habla portugués en Brasil; b) la ausencia/carencia de investigación científica en el área de lingüística sobre el español en Brasil; c) la predominancia de una perspectiva eurocéntrica en la enseñanza de español en Brasil.

La enseñanza del español en Brasil se vio atrapada en la creencia de que aprender/hablar español es fácil porque se habla portugués en Brasil, lo que puede haber retardado el desarrollo de la enseñanza de español como algo importante y serio bien como el desarrollo de investigaciones lingüísticas (científicas) en el área. Se suele utilizar el argumento de que el español y el portugués tienen un origen común, el latín hablado, y por eso, como lenguas hermanas, conllevarían un aprendizaje fácil (por lo menos por parte de los brasileños)³. Aunque varios trabajos, especialmente los desarrollados después de los años 1990, empezaron a mostrar que dicha creencia estaba completamente equivocada, creemos que la situación lingüística de la Península Ibérica medieval haya aportado a la construcción de ese imaginario, que se alargó más de lo que fue una realidad.

Como señala Martins (2003), el español tenía un prestigio grande en la corte portuguesa de los siglos XVI-XVII, haciendo incluso que poetas

³ Nótese que no se recurre a ese argumento para hablar del aprendizaje del francés o del italiano, por ejemplo.

portugueses prestigiosos, como Gil Vicente, tuvieran una extensa producción literaria en lengua española por influjo de los escritores españoles del Siglo de Oro. Más allá de un lexicón y sonidos compartidos, diversos trabajos (FONTANA, 1993; RIBEIRO, 1995; MARTINS, 2003; PINTO; ANTONELLI, 2014) señalaron que la sintaxis española y portuguesa en la época medieval se asemejaban, lo que pudo haber facilitado, en el período en que las fronteras todavía no se habían fijado y posteriormente en la unión de las coronas, la comunicación entre los dos reinos. Se puede suponer que esa creencia se haya extendido hasta los días de hoy, aunque pudo haber sufrido algunas modificaciones y perdido su carácter histórico real y verdadero. Merece la pena notar también que, si el portugués y el español tienen el mismo origen, los procesos sociolingüísticos históricos de cada lengua fueron independientes y cada una de las lenguas (¡y sus variedades ahí incluidas!) ha construido una historia diferente⁴. Esa creencia influyó de tal manera la enseñanza de la lengua española en Brasil que los manuales producidos hasta los años 1990 comprendían aprender la lengua como aprender el vocabulario (especialmente los falsos amigos), las clases gramaticales y los sonidos divergentes.

El segundo aspecto, la ausencia/carencia de investigaciones en el área de lingüística sobre el español en Brasil, merece algún destaque también. Guimarães (2014) hace un resumen de los primeros cursos de formación de profesores de español, que empezaron a funcionar a partir de los años 1940. El primer Programa de Posgrado en Lengua española en Brasil, el de la Universidad de São Paulo, empieza a funcionar el año de 1977, desarrollando investigaciones exclusivamente en el área de literatura, hasta 1999, cuando incorpora tres docentes (que se titularon en el Programa de Lingüística) en el área de estudios lingüísticos.

⁴ Notar la excelente discusión que se hace en Kabatek y Wall (2023) sobre el portugués brasileño como una variedad del portugués con características e historias propias, que se distingue claramente del portugués europeo.

El panorama actual muestra que, aunque la enseñanza de español se haya expandido mucho en Brasil, el área de la lingüística hispánica sigue poco desarrollada en el país. Los principales eventos sobre la lengua española cuentan con un porcentaje muy pequeño de trabajos sobre descripción y análisis lingüístico. Los programas de posgrado cuentan con un escaso número de docentes que dirigen investigaciones específicas sobre la descripción del español y sólo hay un único grupo dedicado a la temática, el Grupo de Estudios Gramaticales y Sociohistóricos del Español Fontanella de Weinberg, registrado en el directorio de grupos de investigación del CNPq (la principal agencia pública de financiación brasileña).

Por fin, la enseñanza del español en Brasil se vio fuertemente influenciada por la perspectiva española. Como señala Vázquez Villanueva (2010), cuando España pierde el poder político con la independencia de las colonias americanas, convierte la lengua en su espacio de dominación. Así Brasil recibió aportes españoles durante todo el siglo XX, ya sea con la venida de profesores españoles a Brasil, la ida de profesores brasileños a España, la presencia de órganos de educación y materiales didácticos. Lo que hizo que tanto en el ámbito cultural como lingüístico, se conociera y enseñara esencialmente lo español, dejando lo americano un lugar de especialidad o excentricidad.

Como síntesis de todo eso, se puede, someramente, dividir la enseñanza del español en cuatro etapas (obviamente, las fechas no son límites exactos o precisos): 1ª etapa – hasta 1990: la creencia de que el portugués y el español son lenguas parecidas; aprender español es fácil; el español no era digno de estudio – servía para la comprensión de las literaturas; 2ª etapa – entre 1990 y 2000/2005: las semejanzas pueden ser una trampa. El español es una lengua singularmente extranjera para el brasileño; 3ª etapa – entre 2000/2005 e 2016: políticas públicas específicas, especialmente para la educación básica (concursos para docentes en

Universidades públicas, creación de nuevos cursos de formación de profesores, producción de materiales didácticos etc.). 4ª etapa – tras 2016: desconstrucción de todo lo que se hizo y renovación de la lucha⁵.

La creación del Mercosur, en 1991, provoca cambios fundamentales en la enseñanza del español en Brasil. Por un lado, se pasa a comprender que el español es, de hecho, una lengua extranjera para el brasileño, que tiene particularidades estructurales, gramaticales, discursivas y enunciativas, lo que requiere perspectivas de enseñanza específicas para el brasileño. Por otro, se empieza a desarrollar perspectivas de formación de profesores de español específicas a la realidad brasileña. En ese segundo bloque, los estudios en Lingüística Aplicada ofrecen grandes contribuciones, especialmente con la educación intercultural y las perspectivas decoloniales de educación lingüística.

Sin embargo, se puede observar que los objetivos iniciales del estímulo y la obligatoriedad de la enseñanza del español en Brasil, como destaca Zolin-Vezs (2013), o sea, la capacitación de Brasil como el principal integrante de un grupo político-económico cuya lengua oficial es el español (los países del Mercosur), se fueron perdiendo lentamente con el paso del tiempo. Por ejemplo, las reivindicaciones para el mantenimiento de la enseñanza del español en la educación básica brasileña traen mucho más los argumentos de romper la hegemonía del inglés y el fomento a la diversidad cultural. Para eso, creemos que cualquier otra lengua que no el español puede cumplir perfectamente ese papel. Incluso, se puede observar una perspectiva de enseñanza que tiene como aspectos principales la lectura y la cultura (si ese es el foco, las clases pueden operar en portugués, incluso) y no el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua española.

⁵ Algunos marcos que se pueden utilizar como referencia para la transición entre etapas son: 1991 – La creación del Mercosur; 2005 – La promulgación de la Ley 11.161, conocida como “Ley del español”; 2016-2017 – publicación de la medida provisoria 746 y la Ley 13.415, que derogan la ley 11.161.

Pasados treinta años de la creación del Mercosur, nos pareció necesario organizar un volumen monográfico dedicado a pensar los desarrollos, retrocesos y retos decurrentes de ese tiempo en que se cambiaron decisivamente los rumbos de la enseñanza del español en Brasil. Se hace necesario reflexionar sobre qué avances se han obtenido y qué desafíos nuevos se tienen que enfrentar para la enseñanza del español pueda colaborar para lograr el objetivo de la integración regional latino-americana. Bugel (2012) hace una investigación comparativa de la enseñanza del español en Brasil y la enseñanza del portugués en Argentina en el contexto de la integración regional y muestra que la enseñanza del portugués en Argentina puede aportar mucho a la enseñanza de español en Brasil en ese nuevo contexto regional, dado que la enseñanza de español en Brasil se vio marcada por muchas oscilaciones políticas e influjos europeos, algo que no pasó en Argentina.

Si, por un lado, se eliminaron algunos de los tópicos sobre la lengua española que circulaban en Brasil cuando se afianzó la formación de profesores en una perspectiva especializada, por otro, se revelaron otros problemas de distintos órdenes en la enseñanza del español en Brasil.

A continuación, presentamos de una manera crítica (no un mero resumen), los trabajos sometidos y aprobados por los distintos evaluadores para este volumen.

LOS TEXTOS DEL VOLUMEN

Este volumen empieza con un artículo que nos ofrece información esencial para reflexionar sobre las lenguas y la política lingüística en el Mercosur a partir de cómo enfrentamos los intentos hegemónicos de países geopolíticamente más aventajados. En su artículo “Gobernanza lingüística o la nueva política lingüística integral: El plurilingüismo en el Mercosur contra la imposición del español general en la inteligencia artificial”, Vázquez Villanueva

contextualiza el origen de lo que es la gobernanza lingüística como modelo de gestión integral de las lenguas, en Francia, en 2015. La autora explica que este paradigma se basa en la idea de gobernanza que surge como respuesta crítica a la propuesta neoliberal de los países del hemisferio norte en los años 1990 – globalización económica, mundialización cultural y revolución tecnológica.

La situación, en la última década del siglo XX, nos tocó directamente en nuestro multilingüismo y multidialectalismo. Como bien recordamos, la intención de integración lingüística y cultural de los países del Mercosur en aquel momento fue tomada por asalto por la política de expansión lingüística de España, en un intento de imponerle a Brasil la satisfacción de una parte de sus necesidades económicas por medio de la “exportación”, desde España a Brasil, de todos los recursos humanos y materiales “necesarios”, del punto de vista de España, para la enseñanza de español en Brasil. Tal asalto se presentó disfrazado de una “necesidad” brasileña manipulada por el gobierno español y una combinación de empresas públicas y privadas dedicadas a las “industrias de la lengua”, proceso que Bugel (2006) explica usando las herramientas del análisis crítico del discurso y ve como injerencia extranjera. La recepción brasileña fue en principio cálida, entendiendo el movimiento español como una colaboración, hasta que el intento de tomar en manos propias la formación de profesores de español fue ya insoslayable y los docentes brasileños tomaron medidas.

En su trabajo, Vázquez Villanueva se enfoca en “los nuevos sentidos socio-históricos, económicos y culturales” que ha adquirido, en el Mercosur, la idea de “gobernanza lingüística”. Es un artículo que apreciamos particularmente porque la autora toma un concepto elaborado fuera de nuestras fronteras y nos lleva de la mano desgranando las adaptaciones por las que ha pasado. A nivel nacional, se ha planteado la gobernanza lingüística como política lingüística de Argentina; regionalmente se aspira a una proyección a

nivel del Mercosur; pero más allá, también se propone alcanzar la internacionalización universitaria.

¿Cuál es el principal valor – o uno de los decididamente principales - que le vemos al concepto de gobernanza? Exige a los gobiernos que el trabajo tenga una dimensión ética – que muestre responsabilidad social, solidaridad, y que incluya proyectos colectivos. Vázquez Villanueva nos presenta en su artículo una cantidad de ejemplos que sirven para recordarnos el valor de nuestras universidades y su capacidad para liderar en el camino hacia alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas, entre otras medidas que vale la pena tener en cuenta. Como contraste, la autora nos ofrece también ejemplos actuales de los intentos de homogeneizar el español, ahora en vista de la oportunidad que presenta el desarrollo de la inteligencia artificial. Así como en los años 1990, el aprender y enseñar español en Brasil puso en evidencia puntos de vista limitados en cuanto a la lengua (“español general”, “español internacional”), en los años 2020 las máquinas que “nos ayudan” a escribir ponen en evidencia otras limitaciones y la carrera de los poderes económicos por producir lo más posible con la menor atención posible a las necesidades humanas y los aspectos culturales y patrimoniales. En su artículo, la autora explica y ejemplifica abundantemente las diferencias de enfoque y de camino que ha marcado, por un lado, el liderazgo tradicional de las instituciones españolas en los últimos siglos y, por otro lado, el paradigma de la gobernanza lingüística en los últimos años – especialmente en cuanto a las adaptaciones por las que ha pasado en el contexto de la integración en el Mercosur.

Señalamos más arriba que el concepto de gobernanza compromete a los gobiernos en un trabajo ético (con responsabilidad social, solidaridad e inclusión de proyectos colectivos). ¿Cómo llevar esta propuesta a la clase? En “Ensino de literaturas na UNILA e o carácter humanizador do texto literário”,

Bruna Otani Ribeiro comparte los resultados de un trabajo en el que estudia, cualitativamente, el grado de compromiso, podríamos decir, de los profesores de lengua adicional (LA, español y portugués), con la misión y la vocación de la Universidad de la Integración Latinoamericana, usando como herramienta la incorporación de la literatura en los cursos de LA. La misión de la universidad, establecida en la triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay, incluye “... formar profissionais não apenas competentes em relação à carreira escolhida, mas também aptos para a construção de sociedades latino-americanas e caribenhas integradas e mais justas social e economicamente ...”, refiere la autora. ¿Por qué la literatura? Por su carácter humanizador, porque “contribuí para a compreensão de diferentes contextos e realidades”, algo relevante más allá de las áreas de actuación de los graduados a lo largo de su vida, para asegurarse proporcionarles recursos que les permitan ocuparse en “... a construção de sociedades mais justas e harmoniosas”.

En “Políticas lingüísticas no âmbito do Mercosul Educacional: Contribuições da integração para o ensino do espanhol no Brasil”, Ayrton Ribeiro de Souza ofrece una respuesta a todas las preguntas surgidas a lo largo de la lectura del artículo de Vázquez Villanueva, en cuanto a los pasos legislativos necesarios para llegar a la estructura con la que contamos en el Mercosur para asegurar la enseñanza del español y el portugués en los países del bloque. Todo lo que habíamos leído o que sabíamos y cuyos detalles habíamos olvidado, nos lo refresca el prolijo trabajo de revisión y ordenación de la legislación principal que nos regala el autor. El autor se concentra en las normas jurídicas — (a) *Protocolo de Intenções*, de 1991 y (b) *Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Membros*, de 2005 — y nos explica información fundamental respecto a la estructura orgánica y las actividades principales del Sector Educativo del Mercosur (SEM).

A lo largo de su trabajo, Ayrton Ribeiro de Sousa enfatiza la importancia de la difusión, no solo del español, sino de los bienes culturales asociados a la lengua, para lograr una integración exitosa. Y gracias a su presentación anotada de los documentos con los que trabaja, vemos claramente los diferentes aspectos a los que los Estados Miembro les han prestado atención, como las tres áreas interconectadas a las que deben responder los programas educativos que se elaboren para la integración. Al leer que el área 1 es “Formação da Consciência Social Favorável ao Processo de Integração”, (re)tomamos conciencia de la importancia de prepararnos para el encuentro con los vecinos, algo que no iba de suyo antes del Mercosur, cuando estábamos más enfocados, cada uno individualmente, en el norte. Las áreas 2 y 3, “Capacitação dos Recursos Humanos que Contribuam para o Desenvolvimento Econômico” y “Integração dos Sistemas Educacionais”, representan otra instancia esencial que refresca la memoria a propósito de la situación en que Brasil estuvo inmerso durante los años 1990 y hasta el 2005, dada la presión de España para ofrecer puestos de trabajo en Brasil a sus nuevos graduados en enseñanza de español como lengua extranjera. El autor llama la atención explícitamente al incentivo que representó el *Acordo de admissão de títulos* para la concreción de la “Lei do Espanhol”, en 2005, – si bien que el acuerdo tuvo que esperar al año 2010 para ponerse en marcha. A pesar de la espera, con este *Acordo de admissão de títulos*, el Mercosur marcó ciertos límites a eventuales intenciones de injerencia española en este ámbito.

Este trabajo nos permite ver, en perspectiva, cómo el proyecto de integración lingüística y cultural de la región ha avanzado desde el marco jurídico, firmemente, hacia la vida cotidiana de la población en general y de los profesionales de la lengua en particular, al punto de que, como concluye el autor, “apesar do retrocesso legislativo ocorrido no Brasil em 2017 com relação ao ensino da língua espanhola, os textos aqui analisados possuem ainda

relevância e potencial para incentivar o aprofundamento da integração educativa e cultural no Mercosul”.

Un ejemplo de que la fortaleza – o la fragilidad – del español en Brasil no está atada total y exclusivamente a los vaivenes de la política y a la capacidad de previsión y de adaptación del sistema jurídico, sino que, gracias a la evolución de la integración regional, avanzamos con nuestras lenguas, lo tenemos en “Movimentação no ensino do espanhol em escolas públicas de Florianópolis-SC (2003-2013-2020)”. Allí, Juliana Cristina Faggion Bergmann, Andrea Cesco y Camila Moreno da Silva nos explican en detalle, con datos cuantitativos claramente ilustrados, referidos a tres momentos clave de la enseñanza de español en los últimos 20 años, los cambios en la oferta obligatoria de español en Florianópolis, Santa Catarina. Las autoras subrayan que la evolución ha dependido de cuestiones políticas en lugar de acompañar las necesidades de la población local en función de la localización geográfica de la ciudad y sus actividades económicas. Entre los factores principales para fortalecer la situación del español en Florianópolis, Bergmann, Cesco y Silva destacan el papel de los profesionales de la lengua en la educación de las autoridades encargadas de la política educativa, para revertir los efectos negativos de iniciativas que han ignorado lo que sabemos sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas gracias al trabajo de investigación llevado a cabo a nivel internacional, regional y nacional.

En cuanto a la preparación de las poblaciones para el encuentro con sus vecinos, de la que las autoras nos explicaron el aspecto jurídico, consideramos que uno de los elementos extralingüísticos de diagnóstico y acción con los que contamos en lo que se refiere a la integración lingüística y cultural son las actitudes lingüísticas, tanto frente a la lengua como a la variedad de lengua usada.

En su artículo, “As atitudes e representações do espanhol no Brasil e a expansão das indústrias da língua no país”, Talia Bugel y Hélade Scutti Santos brindan un excelente trabajo en el que buscan analizar la situación de las variedades del español en la enseñanza de la lengua en Brasil a partir de las políticas lingüísticas que se estaban implementando en aquel entonces⁶. El texto quiere revelar las actitudes y creencias de los estudiantes cuando se le solicitan reacciones explícitas e implícitas. Las autoras hacen una retrospectiva de los cambios por lo que pasó la enseñanza del español en Brasil a partir de los años 1990, cuando de la creación del Mercosur, abordándolas como el resultado de la confluencia de distintos factores políticos y económicos. Se discute el impacto de las agencias españolas de (enseñanza de la) lengua, como el Instituto Cervantes y la Real Academia Española, en el contexto brasileño mostrando como factores económicos fomentaron la presencia española en Brasil y, por consiguiente, la difusión de la lengua y su enseñanza siempre en una perspectiva eurocéntrica. Las autoras también discuten, en ese contexto, los problemas relacionados con las ideologías respecto a la unidad y la diversidad del español.

A partir del panorama expuesto, Bugel y Santos hacen un experimento con estudiantes de español de São Paulo en el que tienen que evaluar las variedades lingüísticas que oyen, en el caso, la variedad argentina y la variedad española. Se hizo el experimento en dos partes. En la primera, con formularios para evaluación implícita, en la que no hizo cualquier mención a las variedades de los hablantes, los estudiantes tenían que hacer distintas evaluaciones subjetivas sobre los hablantes que escuchaban. En la segunda, con preguntas explícitas, se buscó evaluar las representaciones de los españoles y argentinos y de sus variedades lingüísticas.

⁶ El texto incluido en este volumen es la versión manuscrita en portugués del texto publicado en inglés en Bugel y Santos (2010).

Los resultados ofrecidos por las autoras muestran que, en el experimento explícito, la variedad española seguía ocupando el lugar de lengua ideal en la percepción de los estudiantes y el español argentino funcionaba como lengua derivada. Sin embargo, al examinar los resultados del experimento implícito, las autoras observan una no concordancia con los resultados del cuestionario explícito, dado que los estudiantes evalúan mejor la variedad argentina y los argentinos. Esos resultados muestran que una formación adecuada del profesorado puede traer cambios en el panorama cuando se utilicen diferentes variedades en la clase y se deshagan los mitos arraigados en el sentido común.

Dada la situación de las variedades de español en la enseñanza de la lengua en Brasil, de la que informaban Bugel y Santos (2010), es importante que no se pierda de vista la evolución de los cambios en su abordaje – sean los que sean, avances, estancamientos e incluso eventuales retrocesos. En este sentido, así como Ayrton Ribeiro de Sousa nos facilitó con su artículo la perspectiva necesaria y nos orientó a lo largo del devenir del marco jurídico de la integración lingüística en los últimos 30 años, es fundamental el trabajo de Carlos Felipe Pinto y Valeska Gracioso Carlos, “A diversidade do espanhol atual no ensino da língua no Brasil 30 anos após a criação do Mercosul”, porque nos brinda la perspectiva necesaria para apreciar los cambios en el tratamiento de las variedades del español, tanto en la enseñanza de la lengua como en la formación de profesores, en estos últimos 30 años.

Los autores establecen la necesidad de manejar la diversidad, dando la bienvenida a la reformulación propuesta por las OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) en 2006: en lugar de “qué” español enseñar, “cómo” enseñar español en su pluralidad. Con todo, los autores apuntan a la necesidad de entender la diversidad del español actual, en su funcionamiento real, antes mismo de pensar cómo enseñarla desde la perspectiva del brasileño. O sea, su preocupación es primero con la formación de profesores y después

con la enseñanza de español. Pinto y Carlos nos presentan una comparación de los primeros trabajos donde se abordó el tema de las variedades del español y los más recientes, en el nivel de la formación de profesores y en el de la enseñanza de español como lengua extranjera. Su objetivo es registrar los cambios acontecidos en el intermedio, en vista de las discusiones del tema y de la implementación de perspectivas interculturales y decoloniales. Y de su cuidadoso trabajo de análisis y comparación de los resultados que unas y otras investigaciones han producido, concluyen que aún se mantiene una perspectiva eurocéntrica – “mesmo que involuntária e inconscientemente, devido à pouca ou nenhuma abordagem da diversidade lingüística nos cursos de formação de professores”.

¿Y por qué Pinto y Carlos se preocupan por esta situación? Porque es el núcleo del por qué enseñar y aprender español. Porque, nos dicen, si el objetivo fuera simplemente una lengua extranjera, hay varias disponibles. La diferencia la da el objetivo de integración regional latinoamericana. Sin conocimiento e incorporación de la variación en español, sin conciencia de que “... o español americano é uma entidade multiforme e heterogênea ...”, el objetivo de la integración no se alcanzará porque permaneceremos limitados por la noción de lengua que guía el sentido común, como nos explican los autores – a partir de Chomsky (1986). Y nos animan a trabajar con una noción de lengua guiada por la ciencia (CHOMSKY, 1986), en este caso, la sociolingüística histórica y las investigaciones de Fontanella de Weinberg (1992), que requieren definir las variedades del español, o los españoles, histórica y geográficamente, lo que nos permite ver que “o fato de um mesmo dado ser possível em diferentes variedades não significa que tem a mesma representação para os falantes e são o mesmo tipo de gramática”. Pinto y Carlos ofrecen ejemplos claros de que “não existe uma língua espanhola, mas sim várias línguas espanholas espalhadas pelo mundo.”

Los autores encuentran que hay actualmente en Brasil más conciencia de las variedades de español, de la diversidad de la lengua, y atribuyen este avance a la globalización y al aumento de acceso a internet – donde profesores y estudiantes encuentran materiales variados sobre América del Sur. Sin embargo, también apuntan que persiste el eurocentrismo y que falta todavía más trabajo a nivel de los currículums de formación de profesores de español en las universidades – en muchas no hay materia obligatoria que se concentre específicamente en las variedades de la lengua. En su artículo, Pinto y Carlos no solamente identifican áreas de investigación en las que es preciso avanzar, sino que también contribuyen con ideas concretas para avanzar en el camino de la enseñanza intercultural del español en Brasil y en la formación de profesores – que requiere mucho más que dominio de la lengua y preparación en métodos.

La enseñanza intercultural de español con el objetivo de concretar la integración regional es una de las propuestas más abarcadoras en cuanto a las lenguas y las culturas, y más efectivas en el enfoque de la diversidad lingüística y cultural. En su artículo “Aprendizaje intercultural y enseñanza de la diversidad lingüística del español en el contexto brasileño”, Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva propone un plan de clase fundado en la consideración y la puesta en valor no solo de grupos hegemónicos, sino también de los grupos minoritarios y los minorizados. El plan de clase propuesto lo adaptará el profesor o la profesora en función de su familiarización con sus estudiantes en la escuela pública, partiendo “de los legados socioculturales de la lengua de los alumnos”, de acuerdo con el currículo intercultural tal como lo propone Serrani (2005).

El autor entiende las variantes lingüísticas como “la máxima expresión de la cultura en la lengua” y, por eso, nos propone un plan de clase para el que ha seleccionado “legados socioculturales para impartir contenidos de variación lingüística del español, con el propósito de convertir nuestras clases en espacios

de diversidad lingüístico-cultural y de fomento a la tolerancia, la empatía y el respeto entre sujetos de diferentes países, regiones, clases sociales, géneros, sexualidades, etc.". Al igual que Pinto y Carlos, Bruno Rafael Venâncio da Silva aprecia el planteo de las OCEM de "¿cómo enseñar el español, esta lengua tan plural?", que valora la convivencia de diversas voces y no le tiene miedo a la heterogeneidad. Pero, además, argumenta, no cabría otra posibilidad para enseñar y aprender español en Brasil, rodeado de tantos hispanohablantes diversos y con tanta heterogeneidad en el mundo hispanohablante vecino – los ejemplos que proporcionan de las fronteras noroeste y sur son particularmente ilustrativos del eurocentrismo presente a principios del siglo (IRALA, 2004) y que permanece aún (VENÂNCIO DA SILVA, 2020).

Bruno Rafael Venâncio da Silva nos regala un excelente plan clase, listo para usar, y que realmente da ganas de ponerlo en práctica. Hay contraste de uso de formas de tratamiento de segunda persona en portugués y lo mismo en español, hay comparación entre las lenguas, los usos y geografía. Los estudiantes leen, hablan, discuten, ... y pintan regiones en mapas de América, y así avanzamos hacia la naturalización de la variación lingüística – en la lengua propia, cosa que el autor considera urgente, como en la que se está apropiando.

En su revisión bibliográfica, Bruno Rafael Venâncio da Silva puso de relieve trabajos llevados a cabo en regiones fronterizas, en las que la atracción eurocéntrica llama especialmente la atención, dado el contexto multilingüe en el que los brasileños se encuentran, compartiendo la geografía con sus vecinos hispanohablantes. Sin embargo, compartir la geografía no significa necesariamente sentirse fronterizo. En "Panorama do castelhano boliviano na fronteira Bolívia-Brasil", Kaiuska Eliana García Márquez y Suzana Mancilla Barreda nos ofrecen un estudio muy informativo del tema del título, donde aprendemos sobre la variedad camba boliviana – que ha adquirido prestigio a partir de la década de 1980, gracias a su uso por parte de figuras públicas de la

época – y nos damos cuenta de que la invisibilización de la que son víctimas los hablantes de las variedades más estigmatizadas del español nos afecta a todos, empobreciéndonos lingüística, cultural, histórica y socialmente, como profesionales y, más grave aún, como humanos.

Varios datos importantes informan las autoras en este artículo: la población de Corumbá no se considera fronteriza; no hay variedad(es) de español de Bolivia en los materiales incluidos en el *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*; se registran actitudes negativas, prejuicios y discriminación contra los hablantes bolivianos en Corumbá. Esto aunado a la necesidad de incorporar sistemáticamente las variedades del español y especialmente aquellas con las que docentes y alumnos conviven en su vida diaria, con la finalidad de alcanzar el objetivo de integración regional que nos hemos propuesto, han llevado a Kaiuska Márquez y Suzana Mancilla a explorar los usos del español cambia en las redes sociales en busca de materiales didácticos. El resultado es una rica ejemplificación de usos del voseo en publicidades de empresas privadas y organismos públicos, en redes sociales de fácil acceso en internet, donde se expresa la identidad regional. Los colegas tienen aquí material hecho para incorporar en prácticas docentes de enseñanza multicultural, además de sugerencias de varios temas de investigación que podrán proporcionarnos información necesaria para revertir la invisibilización de la población fronteriza en la región y contribuir a la inclusión social por medio de nuestra actividad profesional.

Si elegimos leer esta publicación “en orden”, habremos visto hasta aquí algunos excelentes ejemplos de cómo encarar la enseñanza de español en las fronteras brasileñas con sus vecinos y llegamos ahora, inmersos en la práctica, a la teoría, que nos exponen magistralmente Renan Cardozo Gómez da Silva y Luciana Contreira Domingo, en su artículo “Al sur del sur: Pensando a produção de material didático de español a partir dos estudos decoloniais”. Es

el camino ideal para quienes precisamos la práctica para entender la teoría. Pero podemos también leer esta publicación “en desorden” o en otro orden, si preferimos empezar por el bosque y pasar después a los árboles. En ese caso, este artículo, el bosque, nos ofrece la teoría y nos acompaña en el camino hacia la práctica. Por supuesto que vamos a aprender de forma diferente por un camino y por el otro; de eso se trata. Como nos recuerdan los autores, “todo conocimiento é localizado” y lo que queremos evitar es pasar por arriba de esa localización; al contrario, queremos detenernos en ella y considerar todas las localizaciones aportadas por todos los protagonistas en la enseñanza/aprendizaje del español y sus culturas en las fronteras y, en el caso específico de este artículo, en la frontera Río Branco (Uruguay)-Jaguarão (Brasil), donde los contenidos no pueden considerarse extranjeros, dada la historia bilingüe y bicultural de la región.

Es verdad que venimos, en el Mercosur, luchando contra la homogeneización y la imposición de una neutralidad en la lengua que se nos plantea desde Europa y que muchas veces reproducimos en América. Pero la propuesta de Renan Cardozo Gómez da Silva y Luciana Contreira Domingo de hacerlo a partir del giro epistémico provocado por la integración de la Lingüística Aplicada Crítica, una perspectiva intercultural crítica y una perspectiva decolonial, para elaborar prácticas que nos permitan actuar en el sur del mundo desde el sur del mundo, presenta posibilidades claras de avanzar aprovechando las grietas del sistema de matriz colonial en las que podemos sembrar con la esperanza de echar raíces que florezcan en beneficio de nuestra integración regional y con otros pares por el mundo. Los ejemplos de los autores, a partir de su proyecto *Elaboração de material didático para o ensino de espanhol em regiões fronteiriças*, son un excelente comienzo a partir del cual avanzar en otras localidades geográficas también, empezando por aprender

sobre la lengua y la cultura propias, dinámicas, como punto de partida para aprender con y de los Otros.

DESEO DE BUENA LECTURA Y AGRADECIMIENTOS

La breve presentación crítica que hicimos muestra que las cuestiones siguen abiertas y hay un largo camino por caminar aunque ya se haya caminado mucho. Se solucionaron algunos viejos problemas, otros siguen sin solución y aparecen otros problemas nuevos resultantes de los cambios experimentados. No hay que detenernos, pase lo que pase. Hay que seguir luchando por la enseñanza del español en Brasil, su papel educativo, social, cultural y político.

Esperamos que los lectores puedan disfrutar del material que les estamos brindando, sacar provecho de él y dar continuidad a la investigación y a la enseñanza del español en Brasil en la perspectiva de la integración regional latino-americana, en una perspectiva crítica en la que se revisan constantemente los temas y problemas, actualizándolos y proponiendo alternativas y soluciones adecuadas al momento presente y que puedan transformar nuestro mundo en un ambiente socialmente mejor.

Por fin y no menos importante, queremos dar las gracias a todos que han colaborado para que este monográfico salga a la luz: al Equipo Editorial bienio (2020-2022) de la *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, en nombre de la Prof^a. Dr^a. Juliana Escalier Gayer, su editora jefe, que nos cedió este número especial; a los autores que han enviados los textos con sus reflexiones; a los colegas especialistas que tan amable y seriamente actuaron como evaluadores de los manuscritos y pudieron ofrecer importantes contribuciones a los autores de cada texto.

BIBLIOGRAFÍA

BUGEL, Talia. O ensino das línguas do Mercosul: Aproximando-nos da maioria (1991-2012). *Latin American research review*, v. 47, n. especial, p. 70-94, 2012.

_____. 'L'Espanyol conquereix el Brasil', L'Expansió de l'Espanyol a l'Estranger: Articles de la Premsa Espanyola. En: CLIMENT, Laia (ed.). *Anàlisi crítica del discurs: Mitjans de comunicació i llengua*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana - Universitat de València, 2006, p. 11-22.

_____.; SANTOS, Hélade Scutti. Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil. *Language Policy*, v. 9, n. 2, p. 143-170, 2010.

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: Its nature, origin and use*. Nova Iorque: Praeger, 1986.

FONTANA, Josep María. *Phrase structure and the Syntax of clitics in the history of Spanish*. 1993. 312f. Tesis (Doctorado en Cognitive Science), University of Pennsylvania, Pennsylvania.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. *El español de América*. Madrid: Mapfre, 1992.

GUIMARÃES, Anselmo. *Panaméricas Utópicas: A institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)*. 2014. 165f. Tesis (Mestría en Educação), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & ensino*, v. 7, n. 2, p. 99-120, 2004.

KABATEK, Johannes; WALL, Albert (eds.). *Manual of Brazilian Portuguese Linguistics*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2023.

MARTINS, Ana Maria. From unity to diversity in Romance syntax: A diachronic perspective of clitic placement in Portuguese and Spanish. En: BRAUNMÜLLER, Kurt; FERRARESI, Gisella (eds.). *Aspects of Multilingualism in European Language History*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003. p. 201-233.

PINTO, Carlos Felipe; ANTONELLI, André. O Efeito V2 na história do espanhol e português europeus. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 16, p. 163-197, 2014.

RIBEIRO, Ilza. *A sintaxe da ordem no português arcaico: o efeito V2*. 1995. 286f. Tesis (Doctorado en Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RODRIGUES, Fernanda Castelanos. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. 342f. Tese (Doctorado en Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana), Universidade de São Paulo, São Paulo.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua/ currículo- leitura- escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

VÁZQUEZ-VILLANUEVA, Graciana. Memorias discursivas estratégicas: la lengua española en el siglo XXI a partir del americanismo español del siglo XIX. En: ARNOUX, Elvira; BEIN, Roberto (eds.). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: EUDEBA, 2010, p. 157-186.

VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael. El “Projeto Pedagógico de Curso” y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. *InterteXto*, v. 13, n. 1, p. 148-172, 2020.

ZOLIN-VESZ, Fernando. A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?. En: ZOLIN-VESZ, Fernando (ed.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2013, p. 51-62.