



Revista
electrónica
de la Secretaría
de Investigación
y Postgrado

FHyCS-UNaM

Nº 14 Julio 2020



► www.larivada.com.ar



La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado.
FHyCS-UNaM

La Rivada es la revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

Editor Responsable: Secretaría de Investigación y Postgrado.
FHyCS-UNaM.

Tucumán 1605. Piso 1.
Posadas, Misiones.
Tel: 054 0376-4430140

ISSN 2347-1085

Contacto: larivada@gmail.com

Artista Invitado

Nico Picatto
instagram.com/artepicatto

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Decana: Mgter. Gisela Spasiuk

Vice Decano: Esp. Cristian Garrido

Secretario de Investigación: Mgter. Froilán Fernández

Secretario de Posgrado: Dr. Alejandro Oviedo

Director: Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Equipo Coordinador

- Adriana Carísimo Otero
- Carmen Guadalupe Melo
- Christian N. Giménez

Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Alejandra C. Detke (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)

Consejo de Redacción

- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones/CONICET)
- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Asistente Editorial

Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Apoyo Técnico

Federico Ramírez Domíñiko

Corrector

Juan Ignacio Pérez Campos

Diseño Gráfico

Silvana Diedrich
Diego Pozzi

Diseño Web

Pedro Insfran

Web Master

Santiago Peralta

DOSSIER

1 Presentación

Políticas lingüísticas: categorías e intervenciones sobre las lenguas mayores de la región (español-guaraní-portugués)

Por Liliana Silvia Daviña, Marcela Wintoniuk, Alejandro Di Iorio

2 Modos de regulación de la discursividad: en torno a la simplificación y la uniformización

Por Elvira Narvaja de Arnoux

3 De “el español da batalla” a “la batalla por el español”. Ideologías lingüísticas en la prensa cultural argentina

contemporánea: el caso de la Revista Ñ
Por Daniela Lauria

4 Las lenguas oficiales del Mercosur en materiales didácticos de la escuela media argentina y brasileña: un (des)encuentro regional

Por Virginia Irene Rubio Scola

5 Hacer memoria. Intervenciones glotopolíticas, discursos sobre la lengua

Por María Teresa Celada

6 Identidades bilingües

Por Roberto Bein

7 Acciones de Gobernanza lingüística en la Universidad Nacional de Río Cuarto:

Programa Integral de Lenguas

Por Fabio Daniel Dandrea

8 La insostenible levedad de la ortografización del guaraní

Por Hedy Penner

9 Alfabetización semiótica en horizontes mestizo-criollos e interculturales

Por Raquel Alarcón y Froilán Fernández

10 Políticas Lingüísticas vecinales

Por Ana María Camblong



Hacer memoria. Intervenciones glotopolíticas, discursos sobre la lengua.

*Making memory.
Gltopoliticals interventions,
discourses about the language.*

María Teresa Celada*

Ingresado: 25/03/20 // Evaluado: 12/05/20 // Aprobado: 08/06/20

Resumen

Este texto plantea algunas preguntas acerca de lo que supone la realización de un trabajo de sensibilización lingüística con el objetivo de, inmediatamente, abordar una propuesta para el caso del español en Brasil en el contexto del movimiento #Ficaespanhol. Este surge en Rio Grande do Sul en 2016 y posteriormente se extiende a otros estados, como expresión de una reacción frente a la derogación, en 2017, de lo que se conoce como la “ley del español”. Después de tratar aspectos de las condiciones de producción del movimiento, el texto se concentra en el caso del que específicamente se lleva a cabo en el estado de São Paulo, mediante la tramitación, en la respectiva Asamblea Legislativa, del proyecto de ley 446/2018 que propone la oferta obligatoria y la matrícula optativa de esa lengua en la escuela. La exposición de las premisas y acciones desarrolladas a partir de una base teórica discursiva conduce a la explicitación de la misma, abordando el concepto de memoria discursiva y el análisis de algunas de tales acciones.

Palabras clave: sensibilización lingüística – imaginarios de lengua – memoria discursiva – #Ficaespanhol



um
Universidad Nacional de Misiones

Abstract

This text raises some questions about what the work of linguistic awareness supposes to immediately address a proposal for the case of Spanish in Brazil in the context of the #Ficaespanhol movement. It emerges in Rio Grande do Sul in 2016 and, subsequently, extends to other states, as an expression of a reaction to the repeal, in 2017, of what is known as the “Spanish law”. After dealing with aspects of the production conditions of this movement, the text focuses on the case that specifically takes place in the state of São Paulo, through the processing, in the respective Legislative Assembly, of the law bill 446/2018 which proposes the mandatory offer of this language and the optional enrollment in school. The exposition of the premises and actions carried out from a theoretical discursive basis leads to its explicitness, approaching the concept of discursive memory and the analysis of some of those actions.

Key words: *linguistic awareness – language imaginaries – discursive memory – #Ficaespanhol*



Universidad Nacional de Morón

María Teresa Celada

** Doctora en Lingüística, con especialidad en Análisis del Discurso, por la UNICAMP. Docente del Área de “Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana” e investigadora en el Programa de Posgrado homónimo, Departamento de Letras Modernas (FFLCH/USP). Actualmente es vicepresidenta de la “Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. maitecelada@usp.br*

Cómo citar este artículo:

Celada, María Teresa (2020) “Hacer memoria. Intervenciones glotopolíticas, discursos sobre la lengua”. Revista La Rivada 8 (14), pp 95-120 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-14/dossier/253-hacer-memoria>

Hace tiempo que una cuestión viene suscitandome interrogantes: asumiendo que las lenguas desatan fuertes pasiones entre los sujetos, pues tienen que ver con procesos de identificación o de no identificación, ¿en qué consistiría *un trabajo de sensibilización* de la población (o de parte de ésta) con respecto a una lengua específica? Además, ¿cuáles serían las mejores condiciones de producción o cuál sería la mejor coyuntura para la realización de ese trabajo? Esas dos preguntas, de respuesta compleja y no necesariamente conclusiva ni definitiva, no serán igualmente explicadas en este trabajo: me centraré más en la primera y la segunda entrará colateralmente. Sin embargo, es esta última la que dispara otro interrogante: ¿el momento “más favorable” o “propicio” para el desarrollo de un trabajo de sensibilización sería el de la promulgación de una ley que determina la enseñanza de una lengua? La formulación ya parece plantear un reconocimiento implícito: si no se lleva a cabo un trabajo alrededor de las representaciones de la lengua en cuestión, el gesto legal, en sí mismo, podría resultar insuficiente y caer en el vacío.

Refiero esas series de indagaciones al par lingüístico “español, portugués / portugués, español”, lenguas que debemos reconocer en su heterogeneidad, y en las particulares relaciones que mantienen entre sí –en este espacio de la región que las específica y somete a determinadas inflexiones y memoria(s)–, lo que incluso nos lleva a pensarlas en su relación con las otras lenguas de ese mismo espacio. Con el objetivo de ajustar la propuesta de este artículo, aclaro que –identificando una asimetría en el lugar y papel de esas lenguas en cada uno de esos territorios– me concentraré en el caso del español en Brasil, no sin hacer alguna puntual referencia al portugués en la Argentina.

Entonces, paso a detallar como organizo esta presentación, en la que concretamente me pregunto acerca del tenor y del calibre de lo que sería un trabajo de sensibilización lingüística de la población, teniendo claro que lo primero que presupone es una reflexión sobre el funcionamiento de la memoria discursiva (Pêcheux, 1999): qué es lo que hace que ciertos sentidos prevalezcan sobre otros, que algunos no se fijen y otros sí, que haya series fuertemente cristalizadas que retornan presentándose como lo obvio, lo que no se discute, y que otras en cambio no se arraiguen. Tendremos que hacer foco en los *discursos sobre la lengua* y en la disputa que –en tanto juego de representaciones– establecen por los modos de significarla. En ese sentido, ya en el título de este texto, inserto un sintagma al cual le sacaré provecho por las alusiones que es capaz de despertar: “hacer memoria”.

Para plantear el contexto más inmediato es preciso recuperar determinados acontecimientos que tuvieron lugar en Brasil, específicamente con la lengua española. Por eso, en la primera parte de este texto, movilizaré una serie de factores significativos (incluso en el plano de las representaciones) para comprender las condiciones de producción e ir perfilando la necesidad de ese trabajo de memoria al que acabamos de hacer referencia. Inmediatamente, en una segunda parte, presentaré algunos aspectos del movimiento *#Ficaespañol* que se inicia en Rio Grande do Sul y se expande

1 La reivindicación se podría interpretar, en español, como: “que el español quede o permanezca”, “que no nos saquen el español”, “queremos el español en la escuela”. Señalo que, en algunos casos, suena un poco incongruente porque “ficar”, en el sentido de permanecer, estaría presuponiendo que el español estaba en la escuela y, de hecho, como veremos, la implementación de la ley que determinaba su oferta obligatoria, en el caso de algunos estados, no llegó a realizarse. Hecha la aclaración, lo que cabe es reconocer la fuerza de esa hashtag, ya instalada en el discurso sobre esa lengua en Brasil, y dar continuidad a su uso, tan productivo.



por diversos estados focalizar en *#Fica español SP*, que responde a una iniciativa de la “Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo” (APEESP). Allí, señalaré la serie de desafíos que implica para centrarme, en la última parte, en la base teórica en la que se apoya el movimiento de São Paulo, exponiendo las acciones que generó. Cerraré con consideraciones que recuperen los interrogantes iniciales, con el objetivo no de concluir sino de encontrar posibles caminos que prometan productivas continuidades.

Condiciones de producción mediatas

Desde el momento en que se firma la ley 11.161 de 2005 en Brasil y la 26.468 de 2008 en Argentina, que disponen sobre la oferta obligatoria del español y del portugués, respectivamente, muchos estudiosos del lenguaje hemos pensado en la necesidad de que a ese acontecimiento le siguiese, tal como lo designa Arnoux (2010: 22), un trabajo de sensibilización de la población. Sensibilización esta que especificamos como lingüística y que, a su modo –pensando en la vitalidad que una lengua puede ganar o no al estar, por ley, en la escuela– propiciaría que “una lengua viva no se transforme en letra muerta”².

En ese sentido, seríamos injustos si no hiciésemos memoria y refiriéramos al conjunto de medidas que, en el caso brasileño, podemos vincular a la sanción de esa ley conocida como la “del español”: en primer lugar, las orientaciones curriculares de la enseñanza media, de 2006, a cargo del entonces Ministerio de Educación y Cultura, introduciendo un apartado especial que considera las especificidades de la enseñanza de la lengua española³; y en fuerte lazo con esa medida, la inclusión en 2010 de la selección de libros didácticos de español en el “Programa nacional do livro didático / PNLD) del mismo MEC, con el objetivo de que fueran usados en las escuelas públicas de todo el país⁴. Interrumpo la enumeración para señalar que la realización de esas dos acciones implicó el entrecruzamiento de discursividades del Estado con discursividades de la producción de conocimiento desarrollada en las universidades brasileñas dentro de equipos integrados por funcionarios del MEC y por docentes e investigadores de tales instituciones de enseñanza superior, lo cual supuso una expresiva presencia de la reflexión elaborada en ese campo de estudios.

Dando continuidad a esa enumeración menciono, al menos, otras dos acciones, en este caso registradas por Fanjul (2012: 74): la apertura de carreras de Letras para la formación de docentes de español y la convocatoria de concursos docentes. Ese conjunto compone una serie en la que podemos detectar un hilo conductor que respondería al tono o a la lógica de una “planificación lingüística”⁵. Tono o lógica que no están libres de contradicciones⁶, tales como las que alcanzaron especial elocuencia en dos oportunidades: la primera de ellas tuvo lugar en 2006 –un año después de la firma de

2 Dándole nuevos sentidos, me aprovecho aquí de la expresión presente en el título del trabajo de Rodrigues.(2012)

3 http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf, consultado el 13 de julio de 2019.

4 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668, consultado el 13/07/2019.

5 Retomo reflexiones y registros presentes en un texto previo (Celada, s/f).

6 Más adelante recuperaré este significante en tanto concepto.



UM
Universidad Nacional de Misiones

la ya referida “ley del español” – con el acuerdo “¡Oye! Espanhol para profesores”, firmado entre la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado y el Banco Santander para la formación de profesores de esa lengua. Bajo la bandera de la urgencia y la proyección de “promisoras” cifras, se proponía preparar 45.000 profesores que actuasen en la enseñanza media. La segunda se dio en 2009 con la firma del convenio entre el ministro de Educación del Brasil y la presidente del Instituto Cervantes (IC), María Teresa F. de la Vega Sanz. En este caso, el objetivo era cumplir un deseo del MEC: que la enseñanza del español se ampliase al nivel primario (posibilidad prevista por la ley 11.161) y que, para la implementación y ejecución de este plan, se pudiese contar “con todas las herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información” – algo que en el documento se le atribuía al IC, entendido en el propio texto como “institución de reconocido prestigio internacional en la enseñanza del español como lengua extranjera, por los recursos humanos, didácticos y técnicos que coloca al servicio de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en cinco continentes”.

La primera embestida aparecía vinculada a la ambición de expansión de un banco, hoy en día claramente abocado a expandir los intereses del iberoamericanismo, como veremos inmediatamente; la segunda al IC7, brazo de la política definida como pan-hispánica y llevada adelante por el Estado español y las poderosas empresas con las que se alía. El denominador común entre ambas era la lengua como negocio o, más precisamente, como “activo económico”.

Sobre los efectos de las reacciones que se produjeron, que actualmente no constituyen nuestro objeto pero que contribuyen a contextualizar el movimiento que presentaré en el próximo apartado, puedo decir que la primera embestida fue claramente interceptada. Sobre la segunda, la repercusión del movimiento del profesorado8 en Brasil fue importantísima, aunque nunca se haya recibido respuesta a los petitorios enviados9. Sí se sabe de alguna acción aislada (cf. Celada, s/f) y que la crisis económica global no favoreció la concreción de ciertas proyecciones presentes en el convenio. De todos modos, es preciso dejar registro de que en el momento en que escribo este texto la avanzada por parte del IC en Brasil continúa siendo expresiva y da continuidad a una fuerte alianza entre el Estado español y ciertas empresas. Como decía Sánchez Llorente (USAL) en la presentación del SIELE, “Servicio Internacional de evaluación de la lengua española”, celebrada en la universidad de São Paulo en 2019, el “primer objetivo” es Brasil, luego EEUU y China, aclarando que de los 1200 centros examinadores autorizados distribuidos por el mundo para tal certificación, ya hay 450 en Brasil. Además, el propio Santander evalúa los resultados de la expansión alcanzada en Brasil como altamente promisoría para los intereses de la Iberofonía, tal como puede constatarse en la mesa denominada “Iberofonía y Paniberismo. Defi-

7 El IC fue creado por el gobierno español en 1991 “para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior” y en 1998 llegó a Brasil, donde actualmente tiene ocho sedes (de acuerdo con registros presentes en: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm y en https://brasil.cervantes.es/br/sobre_nossos_centros_brasil_espanhol.htm, consultados el 18 de julio de 2019.

8 Entran en esa referencia el trabajo de las asociaciones de profesores y las universidades con carreras de formación.

9 Varios son los textos que abordan aspectos de ese específico acontecimiento, los de Neide Maia González, los de Luciana Freitas, entre otros. Dejo aquí registro específico del de Fanjul (2012: 60-61), por la síntesis panorámica que presenta.



nición y articulación del mundo ibérico”¹⁰, realizada en la Casa de América en 2018 y en la que el objetivo era presentar la obra de Frigdiano Álvaro Durántez Prados, con patrocinio, entre otros, de la Fundación Banco Santander y de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). En esa mesa se indican los réditos prometidos por el acercamiento y la confluencia articulada de la “comunidad iberoamericana” y la “Comunidad de países de lengua portuguesa” en un espacio multinacional de la Iberofofía o Panibérico. Para ello se hace hincapié en sus similitudes y concomitancias, aunque el elemento aglutinador de lo que se proyecta como el primer bloque lingüístico del mundo y promisor activo económico radique en la(s) lengua(s)¹¹.

Al mismo tiempo, reconociendo las diferencias en la relación de fuerzas, no puedo dejar de hacer otro registro: en Brasil, como veremos a partir de la reflexión de Vargens (2012), se va afianzando la conformación de un profesorado tanto en lo que se refiere a su capacidad de resistencia como a la consolidación de un discurso que da forma a un proyecto educativo para la enseñanza de esa lengua en Brasil.

Las contradicciones que sostengo que afectaron la serie de medidas ligadas al español en Brasil no son de orden lógico sino histórico, se vinculan a la dependencia estructural de América Latina¹², atraviesan políticamente los programas y proyectos educativos de modo específico en el Cono Sur y se profundizan con la agudización del neoliberalismo que lleva a un extremo las relaciones de desigualdad¹³. En ese marco, en febrero del 2017, durante el gobierno de Michel Temer y mediante la sanción de la ley 13.415, se da la derogación de la ley del español. Para comprender el alcance de tal sanción, en la que tal derogación es sólo un aspecto, es preciso explicitar que se hizo popularmente conocida como “Reforma do Ensino Médio” y que su singularidad consistió en que alteró no sólo las características de la Enseñanza Media en Brasil sino que modificó la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, de 1996, que disponía sobre la organización y el funcionamiento de la educación en ese país.

Aquí, de ese texto legal me parece importante abordar los siguientes fragmentos:

§ 30 O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 40 Os currículos do ensino médio *incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino*¹⁴.

¹⁰ En la intervención de Cecilia Giusti, como directora de relaciones internacionales del banco, es posible ver ese balance. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5PkU-g0pOpw>, consultado el 7 de noviembre de 2019.

¹¹ El juego que realizo entre lengua/lenguas tiene que ver con la sintomática asimetría que el propio Durántez Prados plantea a favor del español, al hablar de la relación español/portugués. Invitamos al lector a ver su intervención.

¹² Cfr. Silva e Costa, 2018.

¹³ Pêcheux (1980) afirma que la contradicción histórica, tal como la define, aloja en su base una desigualdad.

¹⁴ BRASIL, Lei 13.415, de 16 de febrero de 2017. URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm, consultado el 15 de julio de 2019.



Universidad Nacional de Matanzas

Pretendo hacer dos observaciones puntuales sobre esos fragmentos no sin antes aclarar algo particularmente necesario para la interpretación de sus condiciones de producción. En toda la publicidad elaborada por el Gobierno Federal del Estado Brasileño y en los discursos de defensa de la medida provisoria, que en 2016 dio origen a la ley que abordamos, resonó la idea de “*liberdade de escolha*” (libertad de opción), proyección que se estaba relacionada al hecho de que el estudiante podría “elegir” entre los diversos itinerarios formativos (orientaciones) que la nueva propuesta le ofrecía (cfr. Celada y Stockmans, 2017). Esa promesa, tal como veremos, formaba parte de un discurso ufano e irresponsable.

Volviendo a los fragmentos de ley citados, obsérvese, en primer lugar, la composición de la magra y árida tríada disciplinar para la enseñanza media (EM), portugués-matemática-inglés, dentro de un espectro que incluye algo que bien sabemos que, en lo real, difícilmente funcione como presupuesto: *assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas*. Por su parte, la referida tríada disciplinar ya anticipa el retroceso impuesto por la ley 13.415, que reafirmó y profundizó un sistema de educación dual y la consecuente división social del trabajo. De esa manera, se delimitan más nítidamente dos sistemas diversos y excluyentes: uno de formación técnica, para la masa trabajadora, y otro de orientación propedéutica, para un pequeño segmento de la clase media que podrá llegar a la Universidad.

En segundo lugar, en lo que se refiere estrictamente a las lenguas extranjeras, vemos el efecto de la decantación de un largo proceso de “desoficialización” (Rodrigues, 2012) que implica, fundamentalmente que el Estado va desentendiéndose de su obligación de enseñar lenguas extranjeras en la escuela. Merece decirse que esto ocurrió en una época muy marcada por la reivindicación, por parte de diversos sectores de la sociedad, del plurilingüismo¹⁵. En ese sentido, como observábamos con Stockmans (2017), en el texto legal se utiliza una modalidad potencial: “los currículos de la EM *podrán ofrecer* otras lenguas extranjeras, en carácter optativo” con la introducción de una parentética (“preferencialmente el español”) que abordaremos inmediatamente. Antes, vale la pena observar que esa modalidad está fuertemente vinculada a una condición: “de acuerdo con la disponibilidad de oferta, espacios y horarios definidos por los sistemas de enseñanza”. Tal registro, altamente regular en todos los apartados y artículos de la reforma aquí tratada de modo acotado, profundiza la desigualdad en el universo de las lenguas extranjeras en la escuela porque entra en relación con un factor clave, presente en la exterioridad del texto jurídico y que es de orden político-económico. La libertad de opción prometida por la propaganda del Estado a partir de algo que, de hecho, está en la ley –y que consiste en la teórica posibilidad de elegir entre los llamados itinerarios formativos– quedaba totalmente supeditada al “*Projeto de emenda constitucional*” 241/2016, conocida como la “*PEC*

15 Para el presupuesto que en ese proceso se hace presente entre diversidad lingüística (o monolingüismo) y la reivindicación del plurilingüismo, considero especialmente esclarecedora la lectura de la reflexión de Arnoux y Bein (2015: 28 e sgs.). Incluso, en otro texto, Arnoux (2019: 11) alcanza una síntesis productiva, al plantear que esa reivindicación de plurilingüismo es transportada desde la Unión Europea al espacio latinoamericano, siendo que este comporta un escenario lingüístico en el cual lo que se hace necesario es defender la importancia del bilingüismo portugués-español, sus dos lenguas mayores.



do fim do mundo”, que había determinado la creación de un techo para los gastos con los presupuestos básicos del Estado a partir de 2017 y por los 20 años siguientes¹⁶.

Recuperando nuestro hilo conductor, en clara contraposición a la reivindicación del plurilingüismo, lo que se tiene es la reducción de la oferta obligatoria de LEM a una lengua específica. En ese sentido, es preciso reconocer que el inglés que se enseñará masivamente debería responder a la concepción de exponer a los estudiantes al funcionamiento de una lengua en el mundo del trabajo, lo que implicaría prepararlos para leer prospectos instructivos en el montaje de piezas, sostener guiones de diálogo eficientes en un *call center*, manejarse con el español de la WEB, entre los objetivos principales. Sin embargo, ese inglés seguramente continuará siendo lo más cercano a un *Basic English*, sin ni siquiera dar cuenta de lo que masivamente se necesita en el campo laboral¹⁷. En síntesis, será esa lengua prácticamente “muerta” la que persistirá en la escuela, desaprovechando tanto la inversión pública llevada a cabo mediante los significativos avances realizados en el campo de su enseñanza como las ricas experiencias que, con frecuencia, los profesores de inglés son capaces de desarrollar de modo creativo y productivo.

Debemos, por último, señalar algo con respecto al significativo juego adverbial: *obligatoriamente / preferencialmente* en la contraposición inglés / español. Contraposición que, además, se presenta dentro de esa relación desigual (esa *décalage*) que viene zanjándose entre el inglés y las otras lenguas, entre la obligatoria por excelencia y “las demás”, que ahora aparecen claramente en el plano de las optativas. Al “obligatoriamente” ya sabemos cómo se fue llegando y, para un análisis detallado de las cuestiones políticas en juego, totalmente ligadas al avance del neoliberalismo, remito al texto de Arnoux (2019). Por su parte, a la marca adverbial para el caso del español le prestamos especial atención, aunque su presencia y la oferta de las propias optativas estén atadas de pies y manos a una condición de peso: “*de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino*”.

Hecho ese reconocimiento, el “preferencialmente”, desde la perspectiva de un estudiante del lenguaje, ni sordo frente al significante ni ciego con relación al peso de la memoria sobre esa lengua, puede traer otro juego de resonancias. Según la ley 13.415, el español podría ser elegido antes que las *otras lenguas*, lo que me lleva a levantar una serie de interpretaciones: ¿la preferencia se debería a un cambio de lugar del español en las representaciones? ¿A un cambio con respecto al lugar del francés, del italiano, del alemán, lenguas de tradición de enseñanza en la escuela brasileña, tanto en el currículum como en modalidades extracurriculares? ¿El sentido producido por esa marca lingüística funcionaría como una pista de que el español pasó a operar como un presupuesto, como algo que no se puede negar? ¿No podría ser ignorada u omitida, por tanto, la necesidad de su enseñanza, siempre y cuando la del inglés esté garantizada? Las propias preguntas nos hacen llegar a una conclusión provisoria pero significativa: junto al inglés, el español también operaría como un presupuesto, algo que, a su vez, nos conduciría a decir que el propio lugar del inglés, paradójicamente, le da ese segundo lugar al español. Puede que esto tenga que ver con los slogans de los 90 que el Instituto Cervantes (IC) propagó y posteriormente fue actualizando: es la

16 La idea es que el valor de los fondos se limite siempre a lo gastado en cada área el año previo, teniendo en cuenta un reajuste basado en la variación del Índice Nacional de Precios al Consumidor (IPCA). Esa serie de consideraciones ya se encuentran presentes en la reflexión realizada con De Nardi (2016).

17 Hago resonar aquí la proyección de Ogden, de los años 30, cuyo título era justamente ese.



UM
Universidad Nacional de Misiones

segunda lengua más hablada en el mundo, es la tercera lengua utilizada en internet, la segunda más estudiada como extranjera, entre otros. Esa conclusión no es única, pues sabemos que el funcionamiento del Mercosur, junto con la serie de gestos que vinculamos a una especie de política lingüística por parte del Estado brasileño y los movimientos de reacción del profesorado, contribuyeron a instaurar otros sentidos para esa lengua. Fue, sin duda, un conjunto de factores el que afectó el lugar del español en ese país.

En este punto considero oportuno abordar representaciones fuertemente cristalizadas en el funcionamiento de los discursos sobre el español en Brasil. Comienzo por la serie que llevó y aún lleva a muchos brasileños a preguntarse si estudiar español es necesario y cuya formulación más regular ya prevé una respuesta: *Estudar espanhol, precisa mesmo?! El preconstruido es muy fuerte, prueba de ello es que, en este momento, aún se materializa muy claramente en el espacio de las tomas del “Certificado de español lengua y uso” (CELU), elaborado por el Consorcio Interuniversitario ELSE/CIN18, a cuyas pruebas se presenta una relativamente alta proporción de candidatos para “cumplir un sueño”. De acuerdo con la expresión que ellos mismos movilizan en las breves secuencias narrativas que tienen lugar en la primera parte del examen oral, el sueño consiste en hacer medicina en Argentina. El motivo es que las universidades nacionales de este país no tienen prueba de ingreso y continúan siendo gratuitas para esa carrera de grado. Las preferencias suelen radicar en hacer la cursada en la UNLP de la ciudad de La Plata, en la UBA de Buenos Aires o en la UNR de la ciudad de Rosario. Como la certificación constituye un puesto de observación especialmente significativo para el planteo que aquí me hago con relación a los imaginarios del español, me detendré en el análisis de algunos datos.*

La toma de noviembre de 2018 en la sede del “Centro Interdepartamental de Lenguas” de la FFLCH/USP¹⁹ resultó una experiencia especialmente significativa: de un total de casi 200 candidatos, un alto porcentaje no obtuvo el básico, nivel que no se certifica; o “no alcanzó” (lo que significa que no llegaba a un básico)²⁰. Este hecho derivó en algunas decisiones para la siguiente fecha del examen, la de junio de 2019, que en la sede paulista fue menor, contó con 42 candidatos. Entre ellas, el equipo de trabajo resolvió tomar dos documentos como objeto de análisis: la propia ficha de inscripción y la encuesta voluntaria que los candidatos completan al terminar el examen oral. Traigo aquí tres datos de la encuesta voluntaria²¹: de 39 candidatos que la llenaron, en 11 casos (28%) encontramos que nunca cursaron la lengua. Cito la pregunta de la encuesta porque me parece importante subrayar el modo indirecto en que se obtiene el dato:

18 El Consorcio “Español Lengua Segunda o Extranjera” actualmente depende del Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina. URL: <https://www.celu.edu.ar/pt-pt/content/cons-rcio-else>, consultado el 18 de julio de 2019.

19 Ese centro funciona como sede desde 2006. URL <http://clinguas.fflch.usp.br/node/35>, consultado el 18 de julio de 2019.

20 Eso fue lo que ocurrió también, de modo muy expresivo, en las tomas realizadas en La Plata y en Buenos Aires. Con relación a los niveles, es necesario tener en cuenta que el CELU, pensado para el mundo laboral y del estudio, certifica el nivel Intermedio y el Avanzado, ambos con menciones específicas: Bueno, Muy bueno, Excelente.

21 Para la encuesta completa, cfr. el anexo.



e. En sus clases para aprender español, ¿cómo eran las actividades respecto del examen CELU?

- | | | |
|-------------------------|-----|-----|
| 1. totalmente similares | ___ | |
| 2. algo parecidas | ___ | ___ |
| 3. algo distintas | ___ | ___ |
| 4. totalmente distintas | ___ | |
| 5. nunca cursé español | ___ | |

Paso, entonces, a una pregunta posterior, que cito para que resulte más claro el análisis:

h. Usted cree que va a obtener el nivel:

(si responde a esta pregunta deberá indicar su número de inscripción:)

- | | |
|------------|-----|
| Avanzado | ___ |
| Intermedio | ___ |
| Básico | ___ |

Siguiendo la pista dejada por los once candidatos que registraron no haber cursado lengua, cinco proyectan alcanzar el nivel intermedio y cuatro el avanzado, y dos no registran su expectativa. Me parece pertinente aún, antes de concluir, cruzar ese dato con la respuesta dada a otra pregunta de la encuesta:

i. ¿Residió o reside hace un tiempo en algún país de habla hispana?

- | | |
|------------------------|-----|
| 1. más de un año | ___ |
| 2. más de tres meses | ___ |
| 3. menos de tres meses | ___ |
| 4. una semana | ___ |
| 5. nunca | ___ |

En 6 de esos 11 casos que abordamos se registra que no vivieron en un país de habla hispana, 4 residieron menos de tres meses y en el caso de 1, más de un año. Las respuestas van en la dirección de marcar el peso de la inercia de un imaginario que interpreto –de acuerdo con la conceptualización de Chambers (1995)– como una “clausura imaginaria”, pues literalmente cierra puertas a la posibilidad de entrada a un nuevo universo simbólico. Se trata, como la llamé en un trabajo realizado en el 2002, del funcionamiento de una contundente “ilusión de competencia espontánea”.

Ese imaginario, de fuerte cristalización en la memoria sobre el español, convive con otros. Entre ellos, pinzamos uno que entra en clara oposición con el que acabamos de tratar ya que, si este último no atribuye a la lengua la necesidad de someterse a la labor de estudiarla porque no le supone un lugar de saber, ese otro la proyecta como capaz de proporcionar saberes muy específicos. Sousa (2007) moviliza como designación de tal imaginario el sintagma *lengua de cultura*, mediante el cual el español se proyecta como lengua de acceso a diferentes manifestaciones identitarias, lo que implica heterogeneidad lingüística y cultural²². Por la pluralidad y la riqueza que

²² Aquí entran las diversas expresiones culturales: la música (y, específicamente, la canción) y la literatura, entre otras.



anticipa, su enunciación guarda un tono positivo y promisor y se podría relacionar a los modos de enseñar esa lengua en Brasil.

En ese sentido, Sousa (2019) parte de la constatación de que, en ese espacio, algo en el discurso pedagógico sobre el español se concentra alrededor de fenómenos concretos de cuño socio-histórico, lo que la lleva a detectar, dentro de ese dominio, una formación discursiva (FD)²³ “particularizante”. A la misma contrapone la que denomina “globalizante” y que pienso que, de modo regular, se haría especialmente presente en los instrumentos lingüísticos vinculados a la política panhispánica. Como forma de ejemplo, traigo un fragmento del libro *Gente*, recortado por Sokolowicz (2014)

Dos españoles se conocen en una fiesta, o en un tren, o en la playa, o en un bar... ¿De dónde es usted? O, ¿de dónde eres? Son casi siempre las primeras preguntas. Luego lo explican con muchos detalles. Por ejemplo: “Yo soy aragonés pero vivo en Cataluña desde el 76. Mis padres son de Teruel y bla, bla, bla”. Y es que cada región española es muy diferente: la historia, las tradiciones, la lengua, la economía, el paisaje, las maneras de vivir, incluso el aspecto físico de las personas (texto completo, unidad 2, p. 28²⁴) (Sokolowicz, 2014: 121).

En esa textualidad, detectamos fácilmente las marcas del proceso de generalización que la propia Sokolowicz le atribuye al discurso incluido en ese libro didáctico (LD): fundamentalmente una serie de huellas de indeterminación que irían, de acuerdo a lo que estamos presentando, a contramano del movimiento presente en los materiales y prácticas que se inscriben en la FD particularizante, en la que el gesto regular consiste en la selección de una composición o de un texto determinados, situados en el tiempo y en el espacio. De hecho, en la orientación pedagógica inscripta en los materiales didácticos y en las clases observadas en el trabajo de campo de la investigadora predominan los abordajes con temáticas de cuño socio-histórico, y no se encuentra presente la “intercambiabilidad” propuesta por fragmentos como “o en un tren o en la playa” e, incluso, en el “bla, bla, bla”, tan expresivo, de las escenas sugeridas en la cita.

Al concentrarse específicamente en la consideración de las canciones utilizadas por los profesores, Sousa (2019: 181-222) insiste en subrayar que, regularmente, la discusión deriva a la temática de las dictaduras que tuvieron lugar en América Latina en la segunda mitad del siglo XX, aun en el caso en que tales composiciones musicales no traten específicamente sobre la cuestión. La autora interpreta que al “entrar en contacto con los pueblos vecinos”, que desde las elites brasileñas –al ser comparados con la unidad ejemplar alcanzada por Brasil– fueron catalogados como rebeldes y desestructurados, el brasileño puede llegar a hablar de aquello que para él fue silenciado. La conclusión es muy fuerte: mediante los discursos en esa lengua, dentro de prácticas inscriptas en la FD particularizante, el español tocaría en el inconsciente del brasileiro, *mexendo com ele*, colocándolo en contacto con zonas de su memoria que han sido censuradas y, por tanto, no han sido trabajadas. Según la autora, la re-

23 En la definición de Pêcheux (2016: 142), “un dominio de saber, constituido de enunciados discursivos, que representan un modo de relacionarse con la ideología vigente, regulando lo que puede o debe ser dicho”.

24 PERIS, Ernesto y BAULENAS, Neus (2007) *Gente*. Curso de espanhol para brasileiros. Barcelona. (reimpr.)



lación que el brasileiro establece con esa lengua propicia su captura en tanto sujeto silenciado, abriéndole espacio para decir(se) –yo agregaría “revelarse”– e, incluso, rebelarse²⁵.

El peso del primer imaginario (el que se pronuncia a partir de una posición marcada por una ilusión de competencia espontánea) e, incluso, su relación con el segundo (el español como “lengua de cultura”) agudiza la necesidad de plantear la cuestión de llevar a cabo un trabajo experimental que pueda traernos experiencia y reflexión para comprender en qué consistiría un proceso de sensibilización lingüística de la población. Ese trabajo obraría sobre el plano del imaginario, de la formulación de imágenes o representaciones de la lengua, lo que exige, solo para empezar, recoger y analizar las más regulares al mismo tiempo que se buscan formas de provocar o precipitar (re)significaciones de ese objeto. Se trata de una tarea que, como trataré de mostrar en la tercera parte de este trabajo, se inscribe claramente en la dimensión de la memoria discursiva.

En este punto, antes de proseguir, creo relevante subrayar que la cuestión del imaginario en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas no es un tema menor. Como afirma Arnoux:

Es casi un lugar común señalar la importancia en la enseñanza de lenguas (en el tipo de aprendizajes y en sus logros) de las representaciones. Sabemos, además, que estas intervienen en la construcción de las identidades ya que conforman una parte de los imaginarios sociales, necesarios para reconocerse y reconocer al otro, y hacer posibles y legitimar las acciones colectivas. Toda implementación de políticas lingüístico-educativas debe, así, tenerlas en cuenta (2010, p. 17).

Sabemos que, inclusive, en los procesos de inscripción en esa lengua –en el marco de las prácticas de enseñanza/aprendizaje– las representaciones pasan por una fuerte reformulación y su proliferación inicial llega a sufrir una expresiva mengua. Como mencionamos en un trabajo previo (Celada, 2013: 68 e sgs.), a medida que el simbólico (o sea: la lengua en su funcionamiento, delimitando lo que se puede decir, lo que no se puede decir) va ganando y capturando al aprendiz como sujeto del lenguaje, la producción imaginaria sobre esa lengua “se asienta”. La real confrontación con el registro simbólico va tijereteando, recortando, ajustando la proyección que el aprendiz realiza. Eso es lo que ocurre dentro del juego que Lacan designa S, R, I y Jean-Claude Milner, en *Los nombres indistintos*, reescribe como R,S,I. En cada una de esas escrituras formulares, se destaca el registro de lo simbólico o el de lo real, no el del imaginario que, en ese juego, no podría encabezar la serie.

La reflexión permite tener más clara la relevancia de las representaciones y el papel de la memoria discursiva, que pensamos como social. Llegamos así al punto en que se hace preciso abordar otros aspectos de las condiciones de producción que contribuyen a precipitar sentidos, necesidades y acciones.

25 Como forma de ilustrar esa afirmación vale la pena, creo, citar la “recomendación” que Neide Maia González (USP) hace sobre la página de facebook @ficaespanhol_sp, que presentaré en el punto 2. “Para mim, o espanhol foi e continua sendo a língua da rebeldia, que faz a gente sair da caixinha em que insistem em nos colocar, por isso ela me liberta, dá asas ao meu pensamento, inclusive sobre mim mesma e sobre a minha língua mãe #FICAESPANHOL”. Creo que, como formulación de una representación de esa lengua, es peculiarmente significativa.



Condiciones inmediatas: el movimiento #FicaEspanhol

Vargens (2012), en su tesis de doctorado, “Uma história de politização do ensino de espanhol: Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro”, toma el concepto foucaultiano de *contraconductas*²⁶ para conceptualizar las reacciones del profesorado de español de Río de Janeiro contra la política panhispánica que atravesaba Brasil, especialmente a partir de la sanción de la ley 11.161/2005. En ese proceso, que podemos extender al espacio del país como un todo, se inscribieron algunos de los acontecimientos que recordamos en el apartado previo y en su interior pienso que es preciso ubicar el movimiento #FicaEspanhol. Considero que el mismo, de acuerdo con conclusiones de la propia Vargens (2012: 123), forma parte del trabajo de un profesorado que “instituye en su discurso rasgos de *un proyecto educativo para la enseñanza del español*” (destacados míos), aspecto que también conlleva, según la autora, la construcción de una nueva identidad de esa categoría profesional²⁷.

El movimiento que paso a abordar implica un proceso de intervenciones en reacción a una medida del Estado: la derogación de la “Ley del español”, en el marco de una ley como la 13.415 que, como vimos, representó y representa una clara avanzada neoliberal en el plano de la educación en Brasil. Sin tener como objetivo hacer un historial de dicho proceso²⁸, comienzo por hacer referencia a un acontecimiento significativo: en marzo de 2018, el movimiento que se autodesignó #FicaEspanhol²⁹ –surgido en Rio Grande do Sul entre 2016 y 2017– conquistó la firma de una enmienda constitucional, cuyo proyecto había sido firmado FicaEspanhol por Juliana Brizola, diputada estadual por el “Partido Democrático Trabalhista” desde 2010. Así, el español pasó a ser, en este estado, una lengua de oferta obligatoria, con matrícula optativa. El hecho de que la medida tuviera un carácter jurídico de esas proporciones habla del expresivo lugar simbólico de esa lengua en ese espacio del sur de Brasil. Sin duda, imprimió estabilidad a la reivindicación aunque, hasta el momento, tengo conocimiento de que la materia no se ofrece en muchas de las escuelas, justamente por problemas presupuestarios.

Resalto el tipo de procedimiento jurídico porque no será el mismo que se implementará en otros estados brasileños. En algunos casos, como en Rondonia, el movimiento responde a la iniciativa de un diputado; en otros, como el de Sergipe, levanta la reivindicación de que, por la implementación de la ley 11.161/2005 presente en ese estado, ya existen muchos docentes contratados que quedarían sin trabajo, lo que abogaría a favor de que la lengua sea ofrecida en las escuelas. En Paraíba, que ya cuenta con una sanción de ley, el movimiento alcanzó conquistas mediante la presentación de un proyecto que surgió de la cámara legislativa y fue tramitado en las diversas comisiones hasta que llegó a la votación del plenario y el gobernador, que podía sancionarlo o vetarlo, optó por la segunda medida. No obstante, el proyecto volvió al

26 Para ello, aborda el estudio desarrollado por el autor en el “Nacimiento de la Biopolítica”, curso ofrecido en el College de France entre 1978-1979, en el cual habla de gobernabilidad, conductas y *contraconductas*.

27 Traducción mía.

28 Existe bibliografía importante sobre la temática. Refiero aquí obras y textos a que tuve acceso: Fagundes, 2019; Rodrigues (s/f); Paulino (2019).

29 @ficaespanhol.



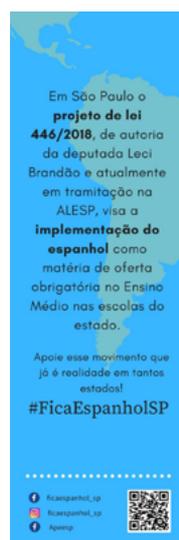
UM
Universidad Nacional de Misiones

ámbito de la Asamblea, la cual derribó el veto. Actualmente hay movimientos (cada uno con sus especificidades y procedimientos) en Goiás, Paraná, Ceará, Pernambuco, Santa Catarina, Distrito Federal y São Paulo. En el caso de Pernambuco, se da un proceso singular: mediante la “Associação dos Professores de Espanhol do Estado de Pernambuco” (APEEPE) se trata de influir en el poder ejecutivo de ese estado para que la ley surja de ese ámbito y se evite la posibilidad de veto. Esto aún es incipiente pero señala de modo productivo caminos de acción para el movimiento #FicaEspanhol de otros estados. Los relatos realizados de modo pormenorizado permitirán comprender mejor los desafíos del caso de São Paulo, en el que me centraré a seguir.

Antes cabe una aclaración: volviendo al caso de Río Grande do Sul, fundador del movimiento, éste tuvo que ver con una fuerte participación de las universidades y de la comunidad escolar, además de una instancia que consistió en el pedido y redacción de una gran cantidad de cartas de apoyo: un archivo que, sin duda, merecería la pena estudiar. En cambio, en el caso de Paraíba –que acabo de comentar– y en el de São Paulo (SP), los movimientos se sostienen fundamentalmente por las acciones de las Asociaciones de Profesores de Español de cada uno de los estados.

Pasando al proceso abierto en ese último estado (el de SP), es preciso comenzar por decir que, desde junio de 2018 tramita en su Asamblea Legislativa (ALESP) el proyecto de ley (PL) 446, de la diputada Leci Brandão, del PCdoB (“Partido Comunista do Brasil”), por iniciativa –como anticipé– de la “Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo” (APEESP). Su reivindicación es también la implementación del español como materia de oferta obligatoria en la enseñanza media del sistema educativo del estado de São Paulo. Un fragmento expresivo de ese proyecto se puede leer en el señalador de página, que funciona como una especie de tarjeta de presentación –véase que incluso permite captar por celular el *code* que da acceso al texto de la ley³⁰– y que mostramos en sus dos caras.

Esa lectura ya permite evocar también el tono de la discursividad que atraviesa el



movimiento específico de São Paulo. En ese sentido, subrayo la presencia del enunciado “*A posição do Brasil na América Latina é prova do incontestável lugar do espanhol em nossas escolas!*”, que permite ver, entre otros que abordaré más adelante, uno de los gestos de ese trabajo: colocar como presupuesto aquello que todavía no lo es.

El movimiento #FicaespanholSP parte de una premisa, en 2019 se vio obligado a plantear dos ejes de trabajo. Comienzo por la premisa: la lengua española es pensada en el espacio del Cono Sur y en sus relaciones con el portugués y las otras lenguas. Por eso, claramente no se trata del español vinculado a sentidos que la signifiquen como objeto de un negocio, como un activo económico.

La postura conlleva una propuesta de enseñanza –tal como lo que planteaba Vargens– que se inscribe en la formación discursiva que Sousa (2019) denomina “particularizante” pues la idea es que esa lengua sea aborda-

30 El mismo puede leerse completo en la página de la Asamblea Legislativa: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000211658>, consultada el 15/07/2019.

da en su heterogeneidad, mediante la introducción de temáticas de cuño socio-histórico y en su relación con los diversos espacios y hablantes, siempre en condiciones de producción especificadas. De ese modo, como propuesta, entra en clara oposición con las prácticas de enseñanza que la inscriben en la formación discursiva “globalizante”: con una lengua panhispánica que, en los libros didácticos, por ejemplo, gracias a la abundancia de menciones de países (Honduras, Argentina, Colombia, etc.) y de gentilicios (uruguayo, peruano, panameño, etc.), sobrevuela el espacio del ex imperio sin ser sometida a los matices e inflexiones que la vinculan a diversas y específicas prácticas.

Paso, a continuación, a explicitar los modos en que se articula el trabajo que se distribuye en dos ejes. El primero, que presento de forma sucinta, está relacionado con un plano más inmediato e implica un seguimiento político de la tramitación jurídico-legislativa del PL 446/2018 del estado de São Paulo, desarrollando acciones que contribuyan a favor de su aprobación. Pensemos que el mismo debe ser aprobado en la Asamblea Legislativa³¹ para que, posteriormente, el gobernador confirme o veto tal aprobación. En ese contexto, el seguimiento se perfila claramente en dos instancias: sosteniendo un diálogo con los diputados que forman parte de esa Asamblea (y de las respectivas comisiones) y con el poder ejecutivo. Para ambas tareas se impone la necesidad de reunir argumentos para la producción tanto de documentos o materiales que funcionen como síntesis de las breves interlocuciones que se pueden mantener con los diputados o sus asesores (una especie de recordatorio del diálogo mantenido) como de un discurso convincente para los asesores del gobernador. Esto último incluye la recolección de datos importantes en términos económicos: número de profesores ya contratados y necesidad de nuevas contrataciones, entre otras. Pero también involucra la articulación de un discurso que suponga resistencia a ciertos presupuestos neoliberales, mostrando –tal como afirma Arnoux (2019: 28)– que, si los Estados de los países periféricos no toman medidas glotopolíticas de importancia, actúan como meros contribuyentes y facilitadores de la nueva economía globalizada. De hecho, lo que la autora denomina “liberalismo glotopolítico” implica “no intervenir en el espacio de las lenguas” dejando que el mercado decida y que el valor de las mismas fluctúe, tal como las divisas, a los ritmos de la economía. Como bien sabemos, esto lleva a lo que ya resulta un hecho: la masiva difusión del inglés.

El segundo eje de trabajo incluye al primero, al nutrirlo y nutrirse del mismo, pero también lo trasciende ya que, a pesar de realizarse en concomitancia, está pensado a largo plazo y no solamente en lo inmediato de la tramitación del proyecto. Con el propósito de darle subsidios al primer eje, este segundo consiste en una propuesta de inversión en la dimensión de la memoria discursiva³², más específicamente, en la memoria sobre la lengua española en Brasil. Por ello funciona como una experiencia de laboratorio y de investigación. Sobre ese segundo eje trata la tercera y última parte de este artículo.

31 Aclaro que en 2018 pasó por la primera de las Comisiones: la de “Constituição e Justiça” y aún espera aprobación en la de Educación para, posteriormente, ser evaluada en la de Finanzas. En el caso de ser aprobado por esas dos instancias debe ser colocado como temario por el presidente de la ALESP para pasar por el plenario.

32 Movilizo la palabra “inversión” más en el sentido de realizar un trabajo y no necesariamente en el de provocar un cambio que invierta una situación o los modos de significar esa lengua, lo que no estaría de acuerdo con la reflexión teórica aquí desarrollada.



Antes de pasar a su lectura, se hace necesaria una aclaración puntual: como anticipé, fue la APEESP la que tomó la iniciativa de proponer el PL 446/2018 y, posteriormente, fue su comisión directiva –compuesta por tan solo seis miembros– la que, a inicios de 2019, daba sustento a la campaña. Tal aspecto tuvo dos implicaciones: por un lado, la búsqueda de adhesión en sectores de la sociedad y, por otro, la de alianzas de trabajo. En este último sentido, unió sus fuerzas a un Grupo de Trabajo (GT) “Relações entre Línguas na Escola” que, desde 2016 viene trabajando sobre modos de mantener diálogos entre escuela – universidad / universidad – escuela³³.

Un trabajo de inversión en la memoria

El trabajo en la dimensión del funcionamiento de la *memoria discursiva*, que acabo de presentar, que la APEESP y el GT se proponen entra en relación, específicamente, con la *memoria sobre esa lengua* en Brasil y apuesta a invertir en aspectos que Pêcheux (1999), le atribuye a tal funcionamiento en el texto “O papel da memória”. De las varias consideraciones realizadas por el autor, tomo dos que me parecen especialmente importantes para delimitar el concepto. En primer lugar, la afirmación según la cual éste debe entenderse, no en el sentido “psicologista” de la “memoria individual”, sino en los sentidos entrecruzados de la memoria social inscrita en prácticas, de la memoria mítica y de la construida por el historiador. Además, no debe ser concebida como una esfera plena sino como un espacio móvil de divisiones, disyunciones, desplazamientos y recuperaciones, de conflictos de regularización que se vinculan a la inscripción o no de determinados sentidos (1999: 56). Estos últimos, de hecho, pueden ser objeto de repetición pero no necesariamente de regularización. Una memoria es, entonces, un espacio de desdoblamiento, réplicas, polémicas y contra-discursos, y está marcado por el silencio, el olvido (Courtine, 1999) y por la imposibilidad de completitud.

Sobre esta base teórica, el trabajo se centra en producir un gesto que consiste en convocar o provocar la producción de interpretaciones sobre el español en el espacio del estado de São Paulo. A este gesto se entrelaza lo que genera el análisis –a partir de una posición de analistas del discurso– del equipo que las aborda, mediante el cual es posible determinar las posiciones desde las cuales son enunciadas, advertir el funcionamiento de ciertos preconstruidos y de negaciones significativas, y aprovechar y expandir los implícitos pasibles de reposición, indagando sobre los implícitos y detectando a qué formulaciones el enunciado se refiere e, incluso, qué conjunto de formulaciones anticipa o prevé. Estoy retomando conceptos presentes en la *Arqueología del saber* de Foucault (1985), en el punto en que habla de la función enunciativa y que Courtine (2009: 89-90) recupera para referirse a una especie de “memoria do enunciado”³⁴ al afirmar que el “dominio asociado” de Foucault comprende: i) en una dimensión horizontal, intradiscursiva, las formulaciones en el interior de las cuales ese enunciado se inscribe; ii) en una dimensión vertical, interdiscursiva, las formulaciones a las cuales se

33 El GT, del cual soy coordinadora, está integrado por educadores del sistema municipal de São Paulo, por docentes de la Universidad de São Paulo, de la Universidad Federal de São Paulo y del Instituto Federal São Paulo, por alumnos de los profesados de las dos primeras instituciones y por alumnos de posgrado del Programa en “Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana”.

34 La expresión es de Payer (2006: 33) y la tomo consciente de que el enunciado siempre implica el encuentro con el interdiscurso, herramienta analítica que lo coloca en relación con la dimensión de la memoria discursiva.



UM
Universidad Nacional de Misiones

refiere implícitamente o no (para repetir las, modificarlas, adaptarlas u oponerse a ellas e, incluso, hablar de ellas), y el conjunto de formulaciones con respecto a las cuales el enunciado organiza una posibilidad futura o en las cuales puede encontrar continuidad como su consecuencia, su contigüidad natural o su réplica.

En ese sentido, introduciré algunos comentarios sobre la labor que, todavía de modo incipiente, viene siendo realizada. Algunos de los gestos que prevalecen en la tarea de interpretar enunciados y también de producirlos consisten en hacer funcionar como preconstruido algo que no está (tan) regularizado en el funcionamiento de la memoria, tal como el que se hace presente en una publicación efectuada dentro de uno de los varios archivos concebidos por el equipo de trabajo: el que se denomina “mapeando razones”. Usando la silueta del mapa de América Latina o una parte de él, el cometido es abordar las razones por las cuales el español debe permanecer en la escuela. Otro movimiento consiste en echar a circular enunciados que rompan con las letanías de ciertos rituales, que aporten nuevos sentidos o sentidos inesperados como, por ejemplo, negaciones de algo que difícilmente se podría negar, entrando en confrontación con ciertos estereotipos. En el siguiente caso se niega un sentido que opera como un fuerte preconstruido:

En la composición aparece una doble negación: la que está presente en el enunciado verbal, mediante el cual se predica sobre el haz de sentidos al que remite la palabra “ilha”, que se podría decir que –considerando la reflexión elaborada por Ro-



drigues (2012)– va desde el mito celta de la “Ilha-Brasil” hasta las especiales significaciones que éste fue adquiriendo en los diversos contextos de la colonización y conformación del Brasil como nación. En esa dirección, cabe destacar que los sentidos de *predestinación*, *exclusividad* y *aislamiento* comandaron buena parte del proceso. La otra negación se concreta en la materialidad no verbal: precisamente en la inserción de la silueta de la nación desplazada, que evoca, en vez de su aislamiento, una posible integración. La producción intenta dialogar con el preconstruido tal como sucede re-

gularmente en formas de decir altamente corrientes: “los brasileños estamos aislados en América Latina”, “el Brasil le da las espaldas a América Latina”, “somos los únicos que hablamos portugués”, entre otros.

En estos casos, además de buscar posibles expansiones de los enunciados, se apuesta en publicarlos varias veces, aun reconociendo que la repetición no asegura su regularización. No siempre el acontecimiento de sus constantes enunciaciones



Universidad Nacional de Morón

funciona de manera tal que se inscribe en la memoria (Pêcheux, 1999: 50), tal como anticipé en la introducción de esta parte.

El modo de traer a flote representaciones sobre la lengua en Brasil, específicamente en São Paulo, se da de varias formas. Una de ellas llega en respuesta a la invitación que, en las escuelas de enseñanza media, los profesores del equipo que trabaja en la campaña les hacen a sus alumnos. Previo trabajo de presentación del movimiento, los estudiantes se organizan y graban videos contando cuáles son sus razones para reivindicar que *o espanhol fique* y, posteriormente, los envían a la página. Otro procedimiento consiste en invitar a grabar un video, en diversos ambientes (en general de alumnos particulares o de amigos que se sabe que tienen una historia para contar con relación a esa lengua) en el que hablen de sus experiencias con la lengua. Las composiciones se publican en una página de facebook: *@El español y yo* e, inmediatamente, se comparten en *@ficaespanhol_sp*. Ese tipo de propuesta contribuye a escapar a esa especie de indistinción que produce, en la interpelación, el *hashtag #ficaespanholsp*: al estar relacionada con un trabajo de especificación individual y con gestos de autoría, su publicación se inscribe más en el orden de la identificación con el movimiento que en el de la simple adhesión que podría provocar el gesto del *likear* o el de responder con un emoticón³⁵.

La página de facebook *@ficaespanhol_sp* también se nutre de lo que se publica en otra altamente específica pero que, de a poco, se propone ir instaurando una interlocución más clara con el usuario o visitante: “Senderos sonoros - Voces latinas” (*@senderosonoros*). En ella, un equipo de profesores fuertemente identificados con el universo de la música latinoamericana elige un cantante o cantautor, toma la performance de la interpretación de una canción de Youtube y la acompaña con algún comentario, a veces estableciendo relaciones con artistas del Brasil³⁶. Las líneas de trabajo que se van entrelazando en la página *@ficaespanhol_sp* –invito al lector a visitarla– van creando archivos de memoria y en ese soporte ganan una determinada “existencia material”, tal como diría Foucault (1985: 167).

Para tener una idea del horizonte que abre este movimiento, tomo los enunciados que aparecen en los dos videos elaborados por alumnos del nivel medio del Instituto Federal São Paulo³⁷. Antes, se hace necesario aclarar cuáles son las representaciones que afloran en las interlocuciones que los miembros de la APEESP mantienen con los diputados y/o sus asesores en la Asamblea Legislativa del Estado de São Paulo a favor de la aprobación del proyecto de ley 446/2018. La más altamente regular, que parece presentarse como argumento incontestable, es pronunciada casi mecánicamente,

35 Cfr. Grigoletto y Galli (2019). Cabe señalar que ese tipo de trabajo con el Facebook fue teniendo, a partir del análisis, ciertos desdoblamientos. Ahora cada vez que se toma un vídeo de la página “El español y yo” para repetirlo en *@ficaespanhol_sp* se le agrega un comentario que interpela directamente al visitante, incitándolo a realizar un comentario.

36 Como ya se dijo la cuestión de la música y de la canción se vincula fuertemente al imaginario de “lengua de cultura” y, en ese sentido, esta página es alimentada por un equipo integrado por cinco personas: cuatro profesores de la escuela municipal de la ciudad de São Paulo y una docente de la UNILA.

37 El “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo” (IFSP) es una institución pública federal que compone la “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, vinculada a la “Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica” del Ministerio de Educación. Tiene varias sedes en el estado y se especializa en la oferta de educación científica, tecnológica y profesional en las diferentes modalidades de enseñanza: básica, superior y postgrado.



como memoria de ecos sordos: “es la segunda lengua más hablada en el mundo”³⁸. Otros argumentos son más específicos del espacio del estado de São Paulo y están relacionados con la inmigración (boliviana, paraguaya, peruana, ahora venezolana) y, en ese caso, la reflexión pasa –como se trata de un proyecto de ley para la escuela– por hacer referencia a la alta presencia de alumnos que, en ese espacio, tienen como lengua el español. En tal caso, la ausencia de esa disciplina escolar se presenta como un absurdo. Por último, una razón aparece como final y el sujeto que la emite, la presenta como *inevitable*, como algo que se le impone y debe aceptar, pero no como un motivo con el cual necesariamente parece identificarse por el hecho de que para él, como sujeto, “tenga sentido”. Me refiero al argumento de que el español es la lengua hablada por los vecinos o “los hermanos”. Prueba de esa “no identificación” o de esa “no total identificación” de la que hablo es el gesto que se esboza, mientras se lo pronuncia, mediante una semisonrisa o mediante algún movimiento con las manos. En la recurrencia de esas enunciaciones parece que se va produciendo una lenta digestión.

Paso, entonces, como anticipé, a presentar y abordar dos videos con las intervenciones efectuadas por alumnas del Instituto Federal São Paulo –campus Suzano– que cursan “Ensino Técnico em administração” (integrado a la enseñanza media). Ambos videos, junto con otros, fueron enviados a la página de Facebook #Ficaespanhol_SP en respuesta a la invitación de Michele Costa, su profesora. Transcribo las secuencias verbales respetando la formulación de la grabación y recordando que las estudiantes estaban en el segundo año y contaban con una hora semanal de español. En el primero de los videos³⁹, después de dar sus nombres y de presentarse como alumnas de la respectiva institución, cada una de las tres estudiantes hace su intervención; por eso separo la totalidad en tres fragmentos:

Vivimos en un continente *onde solamente nosotros [no] hablamos español*, por eso el español es muy importante.

Hacemos técnico y administración. La lengua española es muy importante para comunicación y conocer.

Además de aprendernos sobre las cuestiones de la lengua, nosotros aprendemos sobre las cuestiones de la vida y de la historia de la América Latina. Por eso español es muy importante (destacados míos).

Debo decir que, después de ver varias veces el video, descubrí que en el primer enunciado del fragmento citado falta el marcador de negación, insertado por mí entre corchetes. De hecho, el contexto verbal inmediato confirma que, hablando de Brasil en América Latina, lo único que cabría es esa negación. Me propongo avanzar en el análisis pensando en su necesaria presencia para después hacer una interpretación sucinta y no conclusiva sobre su ausencia. Lo que me lleva a tomar tal decisión es el modo como fue filmado el video, probablemente en condiciones de tensión y tras varios ensayos por parte de esas alumnas que hacían todo lo posible, incluso, para filmarse hablando en español.

38 Tal como anticipé, podría decirse que tal formulación –en la que, incluso, funciona el presupuesto de que hay una primera: el inglés– nos permite ver la eficacia de ciertos procesos de interpelación.

39 Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/13nj3mfMmkP6j3VVz7M7csSXGi6SznpiSU/view>, consultado el 29 de enero de 2020.



UM
Universidad Nacional de Morón

Vemos que los sentidos de “Ilha-Brasil” resuenan de alguna forma en el fragmento destacado del primer enunciado, funcionando como argumento de la conclusión: “el español es muy importante”. En la segunda secuencia, el hecho de que las dos frases sean enunciadas por una misma voz indica que hay una relación de continuidad entre ellas: por hacer ese curso “técnico y administración”, ese sujeto vuelve a concluir sobre la relevancia del español, esta vez en un plano más específico. Observemos cómo se le atribuyen saberes, reconociéndose incluso la capacidad de “hacer conocer”. Por su parte, el tercer fragmento conlleva una cierta ruptura del ritmo, dando lugar a una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. El “además” introduce algo que se presenta como consabido (cuando aprendemos una lengua, aprendemos “cuestiones de la lengua”) y el fragmento que comienza con “nosotros aprendemos” trae lo que para ese sujeto del discurso se presenta como lo nuevo, lo que vale la pena enunciar y explicitar. Se trata de que ese proceso permite aprender “cuestiones de la vida y de la historia de la América Latina” y ese argumento, en un movimiento circular, desagua en la reiteración de la importancia del español. Cabe observar que, a lo largo del texto, lo que en el primer momento parece estar significado como “alteridad” y desconocimiento, casi una amenaza (“vivimos en un continente donde solamente nosotros no hablamos español”) va derivando hacia la defensa del español como lengua de conocimiento, como lengua de saber. Resta decir que el espacio demarcado inicialmente como “continente” adquiere una delimitación más precisa mediante la mención de América Latina.

Esas interpretaciones me permiten agregar que la falta del marcador “no”, además de tener que ver con las condiciones específicas ya mencionadas, puede relacionarse con el deseo del sujeto del discurso, fuertemente inscripto en un decir marcado por determinación.

Paso al segundo video⁴⁰, grabado por otras tres alumnas del mismo espacio institucional:

O espanhol tem que ficar porque ele abre um grande leque de oportunidades.

Além disso abrange, entende a cultura local.

E, além disso, muitos cursos tanto aqui como na América Latina e na Europa dependem muito desse curso (destacados míos).

En este caso, sin presentaciones, a las declaraciones pronunciadas con tanta determinación, en portugués, sigue un tímido “tchau” final.

En el primer enunciado, la predicación que recae sobre el español está marcada por una modalidad deóntica (“tiene que permanecer”) y el “porque” introduce un argumento promisor: esa lengua abre un gran abanico de oportunidades. A ese enunciado inicial se le da continuidad mediante una coordinación realizada por los elementos destacados que van pautando el ritmo de una adición de argumentos, todos ellos planteados a partir de la posición de un sujeto que se siente instado a enunciar los nuevos sentidos que descubre (o viene descubriendo) para esa lengua, atribuyéndole saberes explícitos. El tono determinado en el decir indica la fuerte identificación de la cual ese sujeto del discurso es objeto. Es probable que esa posición discursiva está propiciada por el proceso de interpelación que las propias prácticas de enseñan-

40 Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1kZIpiygUr7fX9Ft2Opln3yRYJdpfjEtN/view?usp=drivesdk>, consultado el 29 de enero de 2020.



za-aprendizaje de esa lengua dentro de los institutos federales instauran, en muchos casos dentro de la FD que Sousa (2019) llama particularizante.

Vemos que este video retoma, expande y profundiza sentidos presentes en el primero. Lo que aporta de modo especial es que se dice que el español “*abrange, entende* a cultura local”. El primer significante conduce a una rica cadena sinonímica: “abarcarse-abrazarse-englobarse-contener-incluir-albergarse” y aun “comprender” que, en su equívocidad, encuentra continuidad en el siguiente significante de esa enunciación: *entende*. Colocado después de una pausa, funciona como una reformulación que brinda precisión a los sentidos abiertos por *abrange*. El conjunto parece hacer referencia a la cercanía que esa lengua mantiene con lo local (a su capacidad de comprenderlo), cercanía que es significada como estímulo del proceso que lleva a “saber esa lengua”, proyectada justamente como una lengua de saber⁴¹. Parecen resonar ahí aspectos de la imagen de *lengua de cultura* la que, posibilitando el acceso a diferentes manifestaciones culturales e identitarias, permitiría que el brasileiro en ella se (re) conozca de modo específico.

A esa imagen, las intervenciones de las estudiantes de los dos videos suman otras, lo que resulta muy productivo en términos de conocer o reconocer las representaciones que permanecen, se actualizan o se renuevan en el funcionamiento de la memoria discursiva. Una que surge claramente es la que significa el español como *lengua de estudio*, de formación y movilidad profesional y, por lo tanto, de conocimiento; otra es la que la presenta como *lengua de trabajo*, imagen que en los 90 despuntaba con los sentidos de “lengua de negocios” (Sousa, 2007). Las dos son importantes y merecen ser promovidas, especialmente por la ilusión de competencia espontánea a la que me aboqué en este texto.

Habiendo abordado la postura teórica a partir de la cual se desarrolla el trabajo del movimiento #FicaespanholSP en la dimensión de la memoria discursiva y habiendo mostrado algunos de los procedimientos desarrollados, podemos advertir la riqueza que ofrece en términos de conocimiento e investigación con respecto al lugar del español en Brasil y a la dirección que deberían tomar las políticas lingüísticas. Paso, en este punto, a hacer breves consideraciones finales.

Recuperando los interrogantes formulados en la introducción de este texto, cabe decir que nunca fue mi objetivo llegar a una definición de lo que sería un trabajo de sensibilización lingüística. Sí creo que su formulación permitió reflexionar sobre cuestiones teóricas que nos acercan a los aspectos que es necesario considerar para efectivizar su realización y, también, pienso que el trabajo que viene siendo desarrollado en el movimiento #FicaespanholSP, buena parte del cual está presente en su página de Facebook, funciona como un laboratorio o como una prefiguración de tal proceso de sensibilización. El mismo pone en circulación discursos sobre la lengua española, provocando disputas de sentido y reformulaciones, retomando presupuestos para someterlos a negaciones o fortalecerlos e insistiendo en nuevos sentidos en detrimento de imágenes disfóricas fuertemente estabilizadas, para citar algunos de los procedimientos. El objetivo es que tal circulación, por un lado, surta efectos de interpelación y, por el otro, permita avanzar en el conocimiento del juego de representaciones sobre esa lengua. Dicho esto, se torna imprescindible resaltar un aspecto

41 Destaco que, en el imaginario que sustenta la ilusión de competencia espontánea, esa cercanía funciona en sentido exactamente inverso al que aquí se hace presente.



que no debe perderse de vista: de acuerdo con el principio de que el discurso es efecto de sentidos entre interlocutores no se trata, de forma alguna, de esperar resultados previamente calculados.

Con respecto al contexto de la elaboración de tal trabajo, el segundo de los dos interrogantes que formulé en la introducción, siempre pienso que la ley del español en Brasil llegó un poco “en seco” y que hubiera sido muy importante una campaña de sensibilización. No obstante, hoy también reconozco que su sanción y los diversos gestos producidos tanto por el Estado como por otros sectores de la sociedad tuvieron sus efectos de sentido. En ellos y en el discurso creo que es necesario apostar, y el movimiento #Ficaespanhol es prueba de ello.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira (2012) “Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur”. En CELADA, María, FANJUL, Adrián y NOTHSTEIN, Susana: *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*, Buenos Aires, Biblos. Pp. 11-36.

ARNOUX, Elvira (2019) “Embates de la ‘nueva economía’. Reflexiones glotopolíticas acerca del español y el portugués en América del Sur”. *Intersecciones N° 4*, Revista de la “Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo”. Pp. 12-37. URL: <http://www.apeesp.com.br/agenda/>

CELADA, María (2002) O espanhol no Brasil. Uma Língua singularmente estrangeira. Tesis de doctorado. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. URL: <http://dln.fflch.usp.br/maria-teresa-celada>.

CELADA, María (2013) “Linguagem, sujeito. Forçando a barra em Língua estrangeira”. En CARMAGNANI, Anna y GRIGOLETTO, Marisa: *Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo, Humanitas. Pp 43-76.

CELADA, María y DE NARDI, Fabiele (2017) “La invisibilidad de las lenguas extranjeras. Políticas públicas en Brasil”. Trabajo presentado en XVIII Congreso Internacional ALFAL. Bogotá (Colombia).

CELADA, María (s/f) “Sobre el sentido de ciertas intenciones: subalternidad y embestidas neocoloniales”. En DEL VALLE, José; LAURÍA, Daniela; OROÑO, Mariela y ROJAS, Darío: *Autorretrato de un idioma: crestomatia glotopolítica del español*. Madrid: Editorial Aluvión. (en preparación).

CHAMBERS, Ian (1995 [1994]) *Migración, cultura, identidad*. (Trad. por Marta Eguía) Buenos Aires, Amorrortu.

COURTINE, Jean-Jaques (1999) “O Chapéu de Clémentis”. (Trad. Por Marne Rodrigues). En INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria (orgs.) *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre, Sagra Luzzatto. Pp. 15-22.



COURTINE, Jean-Jaques (2009) *Análise do discurso político. O discurso comunista endereçado aos cristãos*. (Trad. por Patricia Chittoni et alii). São Carlos, EdUFSCar.

FAGUNDES, Angelise et alii. (orgs.) (2019) *#Fica Espanhol no RS: Políticas Linguísticas, Formação de Professores, Desafios e Possibilidades*. Campinas, Pontes.

FANJUL, Adrián (2012) “Eledrobrasil, un nombre entre transformaciones”. En ARNOUX, Elvira y LAURÍA, Daniela: *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Buenos Aires, Editorial universitaria. Pp. 59-76.

FOUCAULT, Michel (1985 [1969]) *La arqueología del saber*. México/Buenos Aires, FCE, 11ª ed.

GONZÁLEZ, N.M. (1996). O ensino da língua estrangeira na rede pública: disciplina ou atividade? In: Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras. Assis: Unesp, vol. 1, seq. “Mesas-redondas”, p. 40-43.

GRIGOLETTO, Evandra y GALLI, Fernanda (2019) “Discursividades online: o processo de (des)identificação pelas hashtags”. Trabajo presentado en IX SEAD, Pernambuco, UFPE.

PAULINO, Lucas (s/f) “A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e a sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018”. *Revista electrónica Abehache Nº16*, Associação Brasileira de Hispanista, in prensa.

PAYER, Onice (2006) *Memória da língua. Imigração e nacionalidade*. São Paulo, Escuta.

PÊCHEUX, Michel (1980) “Remontémonos de Foucault a Spinoza.” (Trad. por Miguel Rodríguez). EN MONTEFORTE TOLEDO, Mario (1980) *El discurso político*. México, UNAM/Nueva imagen. Pp. 181-199.

PÊCHEUX, Michel (1999 [1983]) “Papel da memória”. (Trad. José Horta Nunes). En: ACHARD, Pierre et alii: *Papel da memória*. Campinas: Pontes.

PÊCHEUX, Michel (2016 [1975]) *Las verdades evidentes. Linguística, semântica, filosofía*. (Trad. de Mara Glozman et alii.) Buenos Aires: Ediciones del CCC.

RODRIGUES, Fernanda (2012) *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino do espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo, Humanitas.

RODRIGUES, Jorge (s/f) “A língua espanhola e os movimentos glotopolíticos pelo país para sua implementação nos Estados brasileiros: o #FicaEspanhol”. En *Memoorias del IV Congreso Latinoamericano de Glotopolítica*. Colombia, en preparación.



SILVA, Luis da y COSTA, Gisele (2018) Teoria da dependência e América Latina. Análise crítica na perspectiva da Revolução Permanente. São Paulo, Sundermann.

SOKOLOWICZ, Laura (2014) “[Livros didáticos em revista \(1990-2010\): Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17042015-182950/en.php)”. Tesis de maestría. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP. URL: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17042015-182950/en.php>.

SOUSA, Greice (2007) “Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola”. Tesis de maestría. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP. URL: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-16082019-124010/pt-br.php>.

SOUSA, Greice (2019) “*Canción con todos?* O jogo de forças no discurso pedagógico sobre a língua espanhola e a construção de relações de sentido”. Tesis de doctorado. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP. URL: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-16082019-124010/en.php>.

VARGENS, Dayala (2012) Uma história de politização do ensino de espanhol. Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro. Tesis de doctorado. Río de Janeiro, Programa de postgrado en Letras Neolatinas, UFRJ.



Universidad Nacional de Mar del Plata



Sede:

ENCUESTA VOLUNTARIA

Marque con una cruz la opción que considere más adecuada
(una sola respuesta por pregunta)

a. El examen fue

1. muy difícil
2. difícil
3. aceptable
4. fácil
5. muy fácil

b. El tiempo para completar el examen escrito fue

1. excesivo
2. muy largo
3. el justo
4. muy corto
5. escaso

c. Las instrucciones fueron

1. todas muy precisas
2. todas precisas
3. algunas con imprecisiones y otras no
4. todas imprecisas
5. todas muy imprecisas

d. Las actividades propuestas le resultaron

1. muy interesantes
2. interesantes
3. indiferentes
4. aburridas
5. muy aburridas

e. En sus clases para aprender español, ¿cómo eran las actividades respecto del examen CELU?

1. totalmente similares
2. algo parecidas
3. algo distintas
4. totalmente distintas
5. nunca cursé español

f. Las situaciones propuestas en el examen CELU

1. son idénticas a las que se dan en la vida real
2. son muy parecidas a las de la vida real
3. son en parte parecidas a las de la vida real
4. tienen muy poca relación con la vida real
5. no se parecen nada a las de la vida real

g. La organización del examen fue, en general

1. muy buena
2. buena
3. ni buena ni mala
4. mala
5. muy mala

h. Usted cree que va a obtener el nivel:
(si responde a esta pregunta deberá indicar su número de inscripción:/))

1. Avanzado
2. Intermedio
3. Básico

Datos personales**i. ¿Residió o reside hace un tiempo en algún país de habla hispana?**

1. más de un año
2. más de tres meses
3. menos de tres meses
4. una semana
5. nunca

j. Nivel máximo de estudios alcanzados

1. Secundario incompleto
2. Secundario completo
3. Universidad incompleta
4. Universidad completa
5. Estudios de posgrado

k. Edad **l. Lengua materna**

Si lo desea, al dorso de esta página puede agregar comentarios o sugerencias que contribuyan al desarrollo futuro del examen CELU. Muchas gracias.



UM
Universidad Nacional de Morón

Hacer memoria. Intervenciones glotopolíticas, discursos sobre la lengua



A series of horizontal dotted lines for writing, consisting of 18 lines spaced evenly down the page.



Universidad Nacional de Mar del Plata



SOPA

LA RIVADA
investigaciones
en ciencias sociales

► www.larivada.com.ar