



## El español en Brasil: actualidad y memoria

María Teresa Celada y Fernanda Dos Santos  
Castelano Rodrigues \*

**Tema:** La relación lingüística entre los hablantes de portugués y los hispanohablantes en el contexto sudamericano se ha visto sometida a ciertos cambios en los últimos años

**Resumen:** En los últimos años, la percepción y el estatus de la lengua española en Brasil han empezado a modificarse, debido, entre otros factores, a la creación del Mercosur. Su enseñanza se ha extendido en el sector privado, y se han promovido iniciativas legislativas para introducirla como lengua obligatoria en la enseñanza pública. Estas noticias han creado expectativas en España y en algunos de los socios hispanoamericanos de Brasil. En su reciente visita oficial, a finales de enero de 2005, el presidente del gobierno español anunció la apertura de siete nuevos centros del Instituto Cervantes en Brasil, que serán transferidos por el Instituto de Cooperación Iberoamericana. Casi al mismo tiempo, los ministros de Educación de Argentina y Brasil expresaban su deseo de profundizar en la integración educativa entre ambos países, incluyendo el establecimiento de escuelas bilingües en áreas fronterizas. Sin embargo, la extensión del español en el sistema educativo brasileño se ha encontrado con algunos obstáculos políticos, y depende de la asignación de suficientes recursos humanos y financieros. Además, ha de superar algunos estereotipos arraigados en la sociedad brasileña. En este análisis se examinan las transformaciones que ha experimentado el español en el imaginario brasileño en los últimos años, teniendo en cuenta la proximidad cultural con los vecinos hispanoamericanos, y en contraste con la influencia del inglés como la lengua vehicular por excelencia. Después de analizar la situación de los estudios de español, se proponen algunos cambios en la actitud hacia las lenguas extranjeras en general, y en particular hacia el español, con el fin de consolidar su posición en Brasil como algo más que una lengua vehicular, y de asegurar la diversidad de opciones lingüísticas en Latinoamérica

**Análisis:** Es probable que en el imaginario europeo la representación acerca del Brasil surja asociada a un gigante (8,5 millones de km<sup>2</sup> con aproximadamente 170 millones de habitantes) que se distingue como el único país de habla portuguesa en una América Latina integrada, en su mayoría, por naciones de habla hispana. Esta representación no deja de coincidir –en la versión del “gigante vecino que habla portugués”– con la de los propios latinoamericanos, cabiendo agregar que la cercanía geográfica y una serie de factores sociales, económicos e históricos no tuvieron fuerza suficiente como para superar la frontera lingüística, incentivando y desatando el estudio masivo y sistemático

---

\* *María Teresa Celada*  
*Universidad de São Paulo*

*Fernanda Dos Santos Castelano Rodrigues*  
*Universidad de São Paulo y Casper Líbero*

por parte de los hispanos del portugués y, por parte de los brasileños, del español.

En los últimos años, esta relación lingüística de mutuo desconocimiento se ha visto sometida a ciertos cambios y es justamente este acontecimiento el que aquí analizaremos.

### *El portugués brasileño*

Creemos importante, antes de continuar, realizar un reconocimiento. En el mundo académico brasileño actual, desde diversos lugares teóricos se sostiene que el portugués de Brasil y el de Portugal son dos lenguas distintas. Así, Eni Orlandi afirma que son materialmente diferentes y Charlotte Galves concluye que los hablantes del portugués europeo y los del brasileño no tienen la misma “gramática” o Lengua-Interna. A esto sumamos otro reconocimiento: el de la heterogeneidad de una lengua extendida en una amplia geografía y dividida por una desigualdad socio-económica históricamente estructural.

### *Globalización y lenguas*

El reordenamiento geográfico y político que implica la formación de mercados comunes – en nuestro caso el del Tratado del Mercosur, que continúa lentamente en curso– ha tenido un fuerte impacto sobre la identidad y funcionamiento de los Estados nacionales. Y, como es de amplio conocimiento entre los ciudadanos de la Unión Europea (testigos del diseño de políticas lingüísticas sin precedentes en los nuevos marcos de integración), tal proceso de globalización también tiene un impacto sobre las cuestiones relacionadas con las lenguas.

A partir de observaciones realizadas por Elvira Narvaja de Arnoux, podríamos decir que en el espacio demarcado por el Mercosur surgió la necesidad de una política lingüística con relación al español, al portugués y a las lenguas amerindias. Las dos primeras, por efecto de ciertos movimientos y acontecimientos, pasaron a colocarse en una nueva relación en el Cono Sur y, por todo lo que aquí expondremos, en América Latina. En el caso de las lenguas amerindias, por ahora nos limitaremos a decir que su valoración en tanto “minoritarias” tiene que ver con la nueva significación que gana el binomio local/global en el ámbito de las integraciones al que nos referimos.

Aunque los discursos vinculados a la ideología que nutre el actual proceso de globalización tengan que ver con lo que Félix Guattari define como “capitalismo mundial integrado” y, por lo tanto, con la flexibilización de fronteras para el traslado y la movilidad de capitales, podemos decir que la “proyección de esta integración” encuentra eco en discursividades de la memoria de América Latina. En este sentido, es posible recuperar ciertos sintagmas –tales como “nuestra América”, “la Patria Grande”, “la América del Sur”, “todo el continente americano”– que designan, en sus vacilaciones, un “lugar común”. Con “lugar común” queremos decir un lugar de encuentro y de reconocimiento entre los varios discursos que, en los enredados trayectos de una memoria, contribuyeron a la proyección de un espacio por encima de los Estados nacionales, que convocara algunas seguridades y garantizase el poder dado por la unidad. Ciertos lemas o consignas forjaron una voluntad de integración y ésta, que en los años 60 y 70 se expresaba bajo el sintagma “por una América Latina unida”, ganó y –a pesar de la adversidad de los golpes sufridos durante la última década y media, que cada vez generan más exclusión y empobrecimiento– sigue ganando estabilidad. Pensamos que esto tiene que ver con la fuerza de las propias condiciones sociales, históricas y políticas que le dan una cierta homogeneidad al territorio que se extiende al sur del Río Bravo. En este momento, por ejemplo, el rechazo por parte de ciertos sectores a la firma del Acuerdo de Libre Comercio de las Américas es expresión de lo que decimos.

### *El acontecimiento del Mercosur*

En los 90, la firma e implementación del Mercosur tuvieron un impacto interesante en la historia marcada en Brasil por una cierta inercia con relación al español, lengua vista como “parecida”, “fácil” o “de estudio innecesario”. Frente a esta serie de relaciones, con frecuencia surgía una alternativa que designamos como efecto de una *ilusión de competencia espontánea*: el “portuñol”. Una lengua que podemos definir como extensión espontánea de la lengua del brasileño o como un español imaginario y fantástico. Fruto de un gesto que –contradictoriamente– implicaba acortar distancias, acercarse al otro; tal vez, al servicio de la tan cara utopía de integración subcontinental.

El portuñol del brasileño es una lengua famosa que funciona como “original” de numerosas parodias en los medios de comunicación. Y el término también designa en Brasil la lengua de prácticamente todos los hispanohablantes que residen o pasan por aquí. Para el argentino Néstor Perlongher, que vivió en São Paulo, el portuñol se apoya en la tensión, la oscilación permanente que hay entre las dos lenguas –por la cual una es el error de la otra, su devenir posible, incierto e improbable– y, así, su efecto poético es inmediato.

Esta vocación al equívoco, intrínseca a la relación entre el español y el portugués brasileño, favoreció el hecho de que el portuñol, designación también usada por los poetas, se transformase en la lengua de cierta literatura: por ejemplo, la que surge en la poesía del propio Perlongher; y la que trama la composición escrita en un portuñol entretejido de guaraní –lengua de origen amerindio– de *Mar paraguayo*, de Wilson Bueno.

Ahora bien, sería injusto limitarse a decir que la imagen de la lengua española como una lengua que no necesitaba o no merecía ser estudiada fue general. Es preciso reconocer que, para algunas generaciones o para ciertos grupos de determinadas generaciones, funcionó como una lengua de cultura por lo que representaba en términos de acceso a bienes culturales, especialmente a la literatura. En este sentido era una especie de instrumento: por su transparencia, servía de acceso a las grandes obras cuyos originales, escritos en lenguas más distantes, no habían sido traducidas al portugués; o a cierta bibliografía obligatoria, de diferentes áreas del conocimiento, que circulaba “naturalmente” en la escuela media, inclusive en momentos en que el español no formaba parte del currículum. Posteriormente, a partir de los años 60, fundamentalmente por lo que significó la revolución cubana, pasó a identificarse también con una lengua ligada a la solidaridad con América Latina y a una utopía de integración que, como ya vimos, es recurrente en la historia discursiva de este subcontinente.

Sin embargo, lo que primó en la relación del brasileño con esa lengua fue el hecho de que, históricamente, en el horizonte de las lenguas extranjeras, no llegó a ocupar un “lugar” y con esto queremos decir que no llegó a ser objeto de un supuesto saber por el que valiera la pena el trabajo de someterse a su estudio. Esto, de alguna forma, potenció el impacto que tuvieron los primeros movimientos relativos a la implementación del Tratado del Mercosur en lo que se refiere al estudio masivo del español, aunque no podamos decir que éste fuera el único elemento desencadenante del cambio al que nos referimos. Lo cierto es que el español pasó a formar parte del horizonte de las lenguas extranjeras como una lengua vehicular: como una lengua de los negocios, del trabajo y, también, como un pasaporte internacional (hacia la Unión Europea y hacia Estados Unidos). De esta forma, el acontecimiento del Mercosur (junto a una serie de factores) estimuló el abandono de la vieja rutina del brasileño. Tanto, que en los medios empresariales, que no podían someterse al equívoco que los poetas exaltaban como materia poética, se llegó a decir de diversas maneras: *Não basta o portunhol para fazer o Mercosur!*

### *Español/portugués/inglés*

A partir de 1961, en Brasil se inicia una etapa nueva en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles que actualmente se denominan “fundamental” (de 7 a 14 años) y “medio” (de 15 a 17 años), pues ya no se busca aprender “la lengua referencial” como había ocurrido hasta entonces. Se entra en una etapa en la que se valora cada vez más la lengua o las lenguas que se presentan como vehiculares.

En ese momento, de acuerdo con la ley, las lenguas extranjeras no estarían predeterminadas: en el primer nivel, no habría obligatoriedad; en el segundo, una debería ser obligatoria. El inglés, por la ejemplaridad que representaba como vehicular pasó, de hecho, a ocupar este lugar. Así, se convirtió en *la* lengua extranjera de la escuela brasileña, donde hasta hoy permanece condenada a un doble fracaso: su enseñanza se reduce a la exhibición de un extracto gramatical casi caricatural, una representación insuficiente que se exhibe como si fuera “la lengua”; y, por el sentido específico que lo gramatical (como “disecado” y sin sentido) tiene para un brasileño y por la exclusión que el proceso de exhibición y no de enseñanza del inglés implica, tal proceso deja una marca traumática en la relación del sujeto con las lenguas extranjeras, pues en muchos casos es el que funda tal relación y, en la mayoría, es el único.

El imaginario del inglés en Brasil trasciende las limitaciones que tales factores podrían imponerle y, cuando en los 90, el español entra en el cuadro de lenguas extranjeras, no entra en relación directa con el portugués sino en una trama en la que el peso del inglés se hace sentir, por la legitimidad que representa y que tiene que ver, según Eduardo Guimarães, con las relaciones internacionales de un cierto tipo: comercio y ciencia, entre las principales.

### *Más argumentos contra la representación de espacios monolingües*

La imagen de monolingüismo que inicialmente vinculamos al imaginario sobre Brasil se ha ido resquebrajando a medida que hemos ido planteando la relación español/portugués y español/portugués/inglés, como fruto de los movimientos de integración y de proyección de un espacio amplio, no restringido a las fronteras de un Estado nacional.

Y se resquebraja aún más si recordamos que, aunque la casi totalidad de la población está compuesta por hablantes monolingües de portugués que jamás aprenderán una segunda lengua, según el censo lingüístico de 2003 otras 191 lenguas vivas conviven en el territorio. Entre ellas, unas 170 son amerindias. El resto corresponde a las de los inmigrantes que se establecieron a lo largo del siglo XX, y que continúan siendo las lenguas de colonias numéricamente expresivas. Tal es el caso del alemán, hablado por 1,5 millones de personas, el italiano, por 500.000, y el japonés, por 380.000.

Con respecto a las lenguas indígenas, la Constitución de 1988 declaró que, debiendo ser habladas y enseñadas en sus comunidades, son nacionales. Guimarães explica que, aunque tal formulación presenta algunos avances con relación a las constituciones anteriores –que ni siquiera mencionaban la existencia de las lenguas de las minorías indígenas–, se encuentra todavía lejos de considerarlas “oficiales”. Además, podríamos agregar que declararlas oficiales resulta con frecuencia un gesto insuficiente: el desafío está en si pueden realmente funcionar como tales. Pensemos que se trata de lenguas de circulación extremadamente restringida: en Brasil viven actualmente alrededor de 311.000 indios, de los que 155.000 son hablantes de lenguas amerindias. Resta agregar que el sistema educativo y los medios de comunicación las tratan como inexistentes; aún más, como ilegítimas.

De todos modos, debemos recordar aquí un gesto que probablemente respondió –como ya anticipamos– a la nueva tensión que entre lo global y lo local imponen los actuales procesos de integración. En 2002, en la ciudad de São Gabriel da Chachoeira (estado de

Amazonas), la municipalidad declaró cooficiales, junto con el portugués, tres lenguas indígenas: nheengatu, tukano y baniwa.

Y aún es preciso observar algo más con relación a la heterogeneidad lingüística del espacio que estamos analizando. A lo largo de todas las fronteras con los países hispánicos se da el contacto entre español y portugués pero, con excepción de Argentina (provincia de Misiones) y, en parte, Paraguay, se trata de zonas muy inaccesibles, ubicadas en medio de imponentes accidentes geográficos. No es eso lo que sucede en las fronteras lusas hacia el sur, como registra Adolfo Elizaincín. Se trata de fronteras abiertas, en medio de las planicies de la pampa, fácilmente transitables, donde cruzar la frontera implica cruzar una calle dentro de un conglomerado urbano en el que conviven una ciudad brasileña y una uruguaya.

Pensando en que aquí estamos tratando de trabajar en un espacio que trascienda el de los límites de los Estados, sería interesante registrar, por su especificidad, los casos que Elizaincín, cuando trata los efectos del contacto español/portugués en la frontera que separa Uruguay de Brasil, analiza como cristalizaciones de una variedad lingüística de base portuguesa con fuerte influencia de español. En tales casos, se da en territorio uruguayo la coexistencia del español –lengua de escolarización y de los usos oficiales y formales de las comunidades involucradas, con abundante registro escrito– y de los DPU, acrónimo de “dialectos portugueses del Uruguay”. Con esta designación, realizada desde un cierto lugar teórico y gracias al esfuerzo de Behares, Barrios y el propio Elizaincín, se evitan términos marcados, tales como “portuñol”, “entreverado”, “brasileiro”, “fronterizo”; y, también, se elimina la simplificación del término “dialecto” en singular y se explicita la base portuguesa de esas hablas de frontera.

Para algunos estudiosos, como es el caso del mismo Elizaincín, se trata de lenguas casi exclusivas de la oralidad, habladas en el ambiente familiar y en la conversación cotidiana entre conocidos. En cambio, para otros, como Behares y Díaz, no es posible afirmar tan tajantemente que los DPU carecen de un nivel de funcionamiento propio de la lengua escrita. Estos estudiosos, justamente, publicaron en 1998 una obra que compila un amplio repertorio de textos escritos en dialecto. El gesto implica un reto, pues en las regiones de frontera el prestigio social lo obtiene el español y se ve el DPU como una lengua de mezcla; además, históricamente las políticas lingüísticas ejercieron una fuerte violencia simbólica contra los dialectos: la Institución Escolar fue crucial en lo que se refiere a ocultarlos, ignorarlos y degradarlos.

Cabría observar, en función de presentar otro indicio acerca del complejo *continuum* lingüístico que se extiende en las regiones fronterizas que nos ocupan y que aún no ha sido estudiado, que hay también casos de fuerte influencia del español en la lengua de inmigrantes paraguayos en la ciudad brasileña de Bela Vista, en el límite entre Brasil y Paraguay.

#### *El concepto de espacio de enunciación*

Teniendo en cuenta que el presente texto roza cuestiones de política lingüística, nos parece relevante servirnos del concepto de *espacio de enunciación* que Guimarães define como espacio político, habitado por hablantes en tanto sujetos determinados por la lengua o las lenguas que hablan, divididos por sus derechos al decir y a los modos de decir. Conceptualizar esta división, que se da en relación a una misma lengua o a distintas lenguas, nos permitirá introducir ciertos datos que, en Brasil, son relevantes para pensar los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

El sujeto brasileño, por efecto de un singular proceso de colonización que no podremos presentar en profundidad, ya está afectado por una fuerte división (y claro que no es la única) en el ámbito de su lengua nacional. Para entender en qué consiste, debemos decir

que hubo en Brasil un proceso de exclusión de la “lengua general”, lengua de base aborigen, surgida como resultado del contacto entre los colonizadores y los grupos indígenas, que se desarrolló en São Paulo y en la Región Amazónica. En 1759, una medida del Marqués de Pombal la excluyó brutalmente de la escuela: en este ámbito, la lengua, a partir de entonces, debería ser exclusivamente la “portuguesa”. Hay entonces dos oralidades en Brasil: una que fue excluida con eficacia y otra, en cuya relación, por efectos de ese mismo proceso, el brasileño está tomado por el imaginario de que, al hablar en su portugués brasileño, “habla mal”. Paradójicamente, el Brasil se define como una cultura de fuerte apego a la oralidad.

Ahora bien, en la escuela, el peso de la ideología colonizadora europea naturaliza la relación con la escritura y borra los recorridos históricos producidos por la reducción de la enseñanza de la lengua al predominio de una perspectiva gramatical que conduce –dice Orlandi– no a un pasaje sino a un *impasse* en la relación del aprendiz con la escritura. Pero, además, la escuela brasileña, de forma general, es un lugar de conservación y no de producción de una escritura que se presenta como modelar y normativa: ésta es exhibida como un producto acartonado y no se trabaja su proceso de producción. Si pensamos en la fractura o discontinuidad que, por todo lo que expusimos, el brasileño soporta entre escritura y oralidad, es posible comprender que tal sujeto queda excluido de la escritura, fenómeno que se conoce como “fracaso escolar”. Resta aclarar que, en lo real, la oralidad del brasileño se ha ido legitimando progresivamente en una escritura que, de forma general, no se considera en la escuela. Por eso, ese sujeto termina resolviendo su relación con la escritura o fuera de la escuela, o nunca.

Esa relación desigual que entre escritura y oralidad designamos va a marcar, de formas específicas, la relación del brasileño con otras lenguas. Más adelante expondremos el caso del español.

#### *La actual legislación educacional brasileña con referencia a las lenguas extranjeras*

La actual Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDB), de 1996, legisla sobre los niveles fundamental y medio. En el primer nivel, determina la oferta obligatoria, a partir del quinto año: “*o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição*” (Art. 26, § 5º). En el nivel medio, prevé la inclusión de “*uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição*” (Art. 36, III).

A pesar de que la ley sigue la tónica de no predeterminar la lengua extranjera moderna, continúa el predominio absoluto del inglés frente a todas las demás lenguas que, en teoría, se podrían ofrecer y que, de hecho, sobre todo en algunas regiones del país, podrían ser más importantes para algunas comunidades, como por ejemplo el español en áreas de frontera de los estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná con países hispanohablantes, o el alemán en el interior de Santa Catarina, donde para parte de los alumnos es lengua materna.

No obstante, si bien en las escuelas públicas el inglés es casi siempre la única lengua que se enseña, en la red privada el español parece penetrar cada vez con más fuerza, sobre todo en el nivel medio. Según algunas fuentes, de un total de 6.533 colegios privados, el 80% imparte clases de español. Prueba de ello es la gran cantidad de “*vestibulares*” (exámenes de selección para ingresar en las universidades brasileñas) que le permiten al candidato elegir como lengua extranjera el inglés o el español. Otro indicio en este sentido es el resultado de una encuesta realizada a un grupo de 146 alumnos de Relaciones Públicas y Radio y Televisión de la Universidad de São Paulo: el 34,5% había seguido cursos de español al llegar a la Universidad.

La entrada del español en el sistema educativo está desde hace cuatro años en discusión en Brasilia, en la Cámara de Diputados y el Senado Federal. El Proyecto de Ley nº 3.987/00 propone la implantación gradual de la lengua española en los *currícula* del nivel fundamental (del 5º al 8º curso) y medio, con oferta obligatoria por parte de las escuelas y matrícula opcional para los alumnos. La polémica desatada por el proyecto –y lo que actualmente obstaculiza su aprobación– se centra en si el español se deberá ofrecer dentro o fuera del horario regular de las demás clases. El proyecto original, elaborado y aprobado en la Cámara de Diputados, suponía su oferta dentro del horario de clases, pero el Senado, la segunda instancia por la que debió pasar la aprobación, le hizo un ajuste que estipulaba la oferta fuera del horario regular. Así, el proyecto retornó a la Cámara que, a su vez, rechazó la modificación del Senado argumentando, por un lado, que el sistema público encontraría dificultades para ofrecer las clases de español en horarios extraordinarios en las escuelas y, por otro, que la modificación infringe las propuestas del Tratado del Mercosur, que prevé la inclusión de las lenguas española y portuguesa en las escuelas de los países miembros.

Una de las principales dificultades que encontrará el sistema educativo brasileño si se aprueba el proyecto que obliga la enseñanza del español en las escuelas públicas y privadas del país es la insuficiente cantidad de profesionales capacitados para la tarea. Veamos, en este sentido, el número aproximado de alumnos de los cursos de Letras (Español) de cuatro universidades públicas –todas formadoras de profesores de español y ubicadas en diferentes estados– a fines de 2004:

- Universidade de São Paulo (São Paulo): 340.
- Universidade Federal Fluminense (Río de Janeiro): 300.
- Universidade Federal de Santa Catarina (Santa Catarina): 200.
- Universidade Federal de Santa Cruz (Bahía): 250.

Si consideramos que aproximadamente una cuarta parte de estos estudiantes termina su carrera cada año y que no todos o, en verdad, pocos se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera, es fácil ver que el número de profesores que forman las universidades y facultades brasileñas es pequeño si lo comparamos, por ejemplo, con los números de la enseñanza media: aproximadamente 10 millones de estudiantes en 15.000 escuelas públicas y 7.000 privadas.

Igualmente altos son los números de la enseñanza superior: en los últimos ocho años han aumentado vertiginosamente las matrículas en ese nivel y el Censo de la Educación Superior de 2003 enumera 1.859 establecimientos públicos y privados en los que funcionan 16.453 diferentes cursos que cuentan con 3.887.771 alumnos. Cada año aumenta el interés por la lengua española en muchos de esos cursos, sobre todo en aquellos que implican alguna relación con cuestiones del Mercosur, como es el caso de Relaciones Internacionales, Comercio Exterior, Turismo, Hostelería, Secretariado, etc. La oferta de clases de español se encuentra en expansión en la red privada de enseñanza superior, a pesar de que las Directrices Curriculares Nacionales del Ministerio de Educación (MEC) exigen el “dominio de un idioma extranjero” sólo para los cursos de Secretariado, Turismo y Hostelería, e indica explícitamente, para este último, el dominio de español e inglés.

Lo que se puede concluir de lo expuesto es que en Brasil, por el momento, sólo aquellos que tienen acceso a la enseñanza privada, tanto en el nivel fundamental y medio como en el superior, tienen la oportunidad de aprender español como segunda lengua extranjera, después del inglés, que sigue siendo la primera.

### *Sobre los estudios del español en Brasil*

Resta decir aún que el Mercosur repercutió en otro ámbito: el de los estudios sobre la lengua española en Brasil y, de alguna forma, sobre ciertos ámbitos dedicados a su enseñanza como lengua extranjera. Tal modificación se nutrió de la rica reflexión que, en varias disciplinas del lenguaje, viene desarrollándose en los diversos centros académicos de este país. En este sentido, podríamos hacer un paralelo y decir que, si en el campo del sentido común, resultó afectada la “ilusión de competencia espontánea” que designamos para caracterizar la relación histórica del brasileño con el español, en el de los estudios sobre esa lengua y sobre sus relaciones con el portugués brasileño, resultó fuertemente afectada la *filosofía espontánea* que históricamente las sometió a una cierta indistinción o a una distinción empobrecida, totalmente marcada por el efecto de transparencia y contaminada por la imagen de facilidad que es preciso atravesar para que, como estudiosos, reconozcamos la alteridad radical que las constituye históricamente.

Varias líneas teóricas dentro del campo de los estudios aplicados –el generativismo, el funcionalismo, la pragmática, las teorías de la enunciación, el análisis del discurso, el psicoanálisis– trabajan sobre el contraste de forma cada vez más afinada, a contramano de la visión que sometió las lenguas a un efecto de cosificación, a una comparación término a término, como si ambas se redujesen a *stocks* de términos léxicos o de puntos gramaticales. Consideramos que la productividad de esta reflexión tiene que ver, fundamentalmente, con un compromiso y una relación con la teoría, no marcados por el pragmatismo de resolver cuestiones pedagógicas o didácticas ni las urgencias ligadas a los significantes que impregnan los discursos que adhieren al actual proceso de globalización: “demanda”, “crecimiento”, “mercado”.

Además, en tales estudios se ha avanzado mucho en lo que tiene que ver con estudiar la relación lengua materna, lengua extranjera y subjetividad. Se ve el proceso de aprendizaje como un *proceso de extrañamiento y de identificación*, y por lo tanto como un *espacio de subjetivación* (de hacerse sujeto): someterse a otra lengua es ocupar nuevas posiciones del decir, desplazarse a partir de las “naturalmente” ocupadas en el ámbito de la materna. Por eso, el proceso de enseñar una lengua implica propiciar la movilización de un sujeto que realice el “agenciamiento” de nuevas formas de decir en la extranjera.

Las percepciones que fundan el proceso de aprendizaje del español por parte del brasileño tienen que ver, de forma general, con que esa lengua es parecida y fácil, aunque también estén presentes otras: entre las más frecuentes, su sonoridad y belleza. Estas dos últimas imágenes permanecen a lo largo del referido proceso pero las primeras enseguida se resquebrajan y, contradictoriamente, el sujeto del aprendizaje comienza a enunciar que el español es *difícil, correcto, detallista, redundante, complicado, rebuscado, formal, mandón*. Esta secuencia imaginaria es indicio de una cierta *violencia simbólica* que la lengua, por su forma material, ejerce sobre ese sujeto. En este sentido, pensamos que le hace revivir el *impasse* que vivió en la escuela entre oralidad y escritura y esto se debería, fundamentalmente, a que el español le resuena como la *lengua de la escritura* que en tal institución se exhibe como normativa y modelar.

En este sentido, como estamos analizando procesos de enseñanza en situación formal, es preciso decir que, junto a ese efecto de resonancia, el discurso pedagógico contribuye también a convocar ciertos aspectos de la subjetividad del brasileño constituidos en la escuela: la nomenclatura gramatical puede afectar la relación que el brasileño tiene con la gramática, como parte de una identidad lingüística escolar que termina marcando su relación con cualquier lengua y que el inglés, por lo que antes expusimos, refuerza.

Todo esto hará que el proceso de aprender español sea largo y penoso, retrasando en la mayoría de los casos la identificación simbólica: el *acontecimiento* por el cual el sujeto se



inscribe en la cadena de significantes que otra ley, la de la lengua extranjera –a la que deberá someterse– le impone y le exige.

## Conclusiones

### *Algunas cuestiones a ser tenidas en cuenta*

Trabajar en la enseñanza del español en Brasil, a la luz de lo que los estudios reseñados nos permiten reconocer, implica interferir en el espacio de enunciación del cono sur en varios sentidos. Expondremos a continuación algunos para esbozar el horizonte de expectativas que podría orientar tal trabajo.

Si explorar el hecho de que un sujeto circula por la heterogeneidad de una lengua extranjera siempre puede interferir en la división de sus derechos a hablar y asumir la palabra –afectando los niveles de exclusión políticamente trazados en un espacio de enunciación–, el proceso de aprender el español podría surtir varios efectos en este sentido, la mayoría de ellos imprevisibles. Por lo que aquí planteamos, sin embargo, podríamos prever que interfiera en la relación específica de exclusión que el brasileño sufre con respecto a la escritura: con esto queremos decir que el aprender y circular por esa lengua puede impulsarlo a asumirse como sujeto de la escritura en “brasileño”.

La enseñanza del español, tal como la prevé la ley que hemos analizado, significaría trabajar a favor de la relativa pluralidad a la que apunta la LDB y contra el “monopolio del inglés” que, además, congela a los sujetos en una posición y los somete a una clausura imaginaria. Por fin, podría implicar explorar y explotar la exposición del brasileño a la alteridad, al otro: al “vecino” o “hermano latinoamericano”, que es como el brasileño designa a los hispanos que lo rodean; y, al mismo tiempo, conocer y exponerse a los otros hispanos.

En función de poder mantener ese horizonte de expectativas, algunas de ellas más mediatas que inmediatas, creemos necesario:

- A la luz de las teorías lingüísticas, realizar un trabajo responsable con respecto a la heterogeneidad de la lengua española, por las reales condiciones geopolíticas del Brasil.
- Tener en cuenta lo que aquí dijimos con respecto a la subjetividad del brasileño y su relación con la lengua española en el proceso de aprenderla, tratando de interferir en las imágenes o secuencias de imágenes que pueden llegar a funcionar como clausuras imaginarias, obturando el necesario extrañamiento y la identificación simbólica.
- Trabajar la enseñanza del español sin sacrificar el real de esa lengua, para que no llegue al fracaso del inglés: abriendo la mayor cantidad posible de sentidos por los cuales vale la pena el aprendizaje de una lengua extranjera, sin reducirla al estereotipo sin vida de un simulacro de lengua vehicular, por ejemplo. La lengua española debería mostrar los saberes y caminos por los cuales un sujeto puede transitar, des/reterritorializándose a partir de la materna y, en este sentido, satisfaría todas las anticipaciones que un brasileño proyecta a su respecto cuando la va a estudiar: lengua de cultura, de rica bibliografía, lengua hablada en muchos países, lengua de la solidaridad latinoamericana, etc.
- Por último, creemos que es preciso también reconocer que, en esa expansión por tierras brasileñas, la lengua española deberá someterse a una cierta heterogeneidad, dejándose filtrar, sin pruritos puristas, por nuevas formas de decir que resultan de la manera en que un brasileño explora su posición específica de extranjero y en el

español se inscribe, pues en tal aprendizaje es, además de todo lo que hemos dicho, un *errante* que debe someterse al trabajo de construir materialmente un hiato entre las dos lenguas. Recordemos lo que decía Perlongher: una es el error de la otra, su devenir posible, incierto e improbable.

Decimos todo esto, porque, como autoras de este texto –una brasileña y una argentina–, trabajamos a partir de un lugar teórico que no obtura sino que canaliza una cierta sensibilidad frente al lenguaje: la que tiene que ver con la forma específica en que fuimos, brasileños e hispanoamericanos, en tanto sujetos de colonización, afectados por las lenguas que nos constituyen y, de alguna forma, nos integran.

*María Teresa Celada*  
*Universidad de São Paulo*

*Fernanda Dos Santos Castelano Rodrigues*  
*Universidad de São Paulo y Casper Líbero*