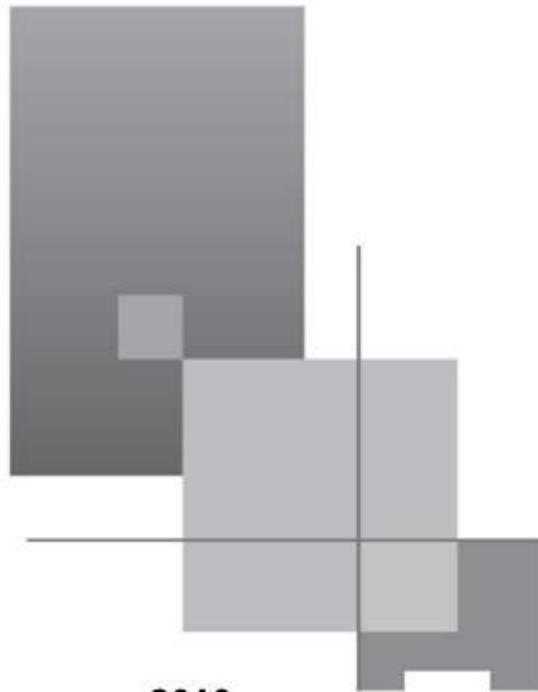


43

LÍNGUAS

e

INSTRUMENTOS
LINGÜÍSTICOS



2019

Línguas e instrumentos lingüísticos 43 / Campinas: CNPq –
Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2019;
Unicamp, 1997-2019

Semestral.

ISSN 1519-4906

1. Linguística - Periódicos 2. Análise do discurso - Periódicos 3.
Semântica - Periódicos 4. História - Periódicos I. Universidade
Estadual de Campinas

CDD – 410.05

– 412.05

– 900

Copyright © 2019 dos Autores para efeito desta edição e posteriores. Direitos cedidos com exclusividade para publicação em língua portuguesa para o Projeto História das Idéias Lingüísticas e Editora RG.

Todos os direitos reservados.

O uso, a reprodução, a apropriação, o estoque em sistema de banco de dados ou processo similar, por meio eletrônico, por fotocópia, gravação ou processo de qualquer natureza (inclusive a partir do site www.revistalinguas.com), está condicionado à expressa permissão do Projeto História das Idéias Lingüísticas.

Coordenação editorial: Editora RG

Diagramação: Anderson Braga do Carmo, Fábio Bastos, Greciely Cristina da Costa, Renata Ortiz Brandão e Vinícius Massad Castro

Editoração eletrônica: Fábio Bastos

Capa: Fábio Bastos, sobre projeto gráfico original de Claudio Roberto Martini

Revisão: Equipe de revisores sob supervisão do Projeto História das Idéias Lingüísticas

Editora RG

Fone: 19 3289.1864

rg-e@uol.com.br

Edição eletrônica: www.revistalinguas.com

2019

Impresso no Brasil

JANEIRO
JUNHO
2019
ISSN 1519-4906

LÍNGUAS

e

INSTRUMENTOS
LINGÜÍSTICOS

Edição: Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil
Editora RG

Diretores/Editores: Eduardo Guimarães e Eni P. Orlandi

Editora Adjunta: Greciely Cristina da Costa

Comitê Editorial: Cristiane Dias (Unicamp), Eduardo Guimarães (Unicamp), Greciely Cristina da Costa (Unicamp), Sheila Elias de Oliveira (Unicamp).

Conselho Editorial: Ana Maria Di Renzo (Unemat), Bethania Sampaio Mariani (UFF), Carmen Lúcia Hernandez Agustini (UFU), Carolina Zucolillo Rodriguez (Unicamp), Cláudia Pfeiffer (Unicamp), Cláudia Reis (IFSP), Carlos Luis (Argentina), Charlotte Galves (Unicamp), Débora Massmann (Univás), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Eduardo Guimarães (Unicamp) Elvira Narvaia de Arnoux (Argentina) Eni P. Orlandi (Unicamp), Francine Mazière (França), Francis Henry Aubert (USP), Freda Indursky (UFRGS), Greciely Cristina da Costa (Unicamp) Jean-Claude Zancarini (França), José Horta Nunes (Unicamp), José Simão Sobrinho (UFU), José Luiz Fiorin (USP), Lauro Baldini (Unicamp), Leandro Alves Diniz (UFMG), Luiz Francisco Dias (UFMG), Maria Filomena Gonçalves (Portugal), Marlon Leal Rodrigues (UEMS), Mônica Zoppi-Fontana (Unicamp), Norman Fairclough (Inglaterra), Rainer Henrique Ramel (México), Rosa Attié Figueira (Unicamp), Sheila Elias de Oliveira (Unicamp), Silvana Serrani-Infante (Unicamp), Simone Delesalle (França), Suzy Lagazzi (Unicamp), Sylvain Auroux (França) e Taisir Mahmudo Karim (Unemat).

Secretaria de Redação: Anderson Braga do Carmo, Renata Ortiz Brandão e Vinícius Massad Castro.

Revisão dos artigos: Todos os artigos são revisados por pares observando-se os seguintes parâmetros: nível de contribuição para a comunidade científica, qualidade da escrita do texto, relevância da bibliografia.

Mês e ano dos fascículos: janeiro e junho

Periodicidade de circulação: semestral

ISSN: 1519-4906

Número sequencial de páginas: a numeração inicia sua contagem na página de olho da revista, figurando – em algarismos arábicos – a partir da página número cinco até o final.

TENSIONES IDEOLÓGICAS EN MATERIALES DIDÁCTICOS DE PORTUGUÉS EN ARGENTINA – GLOBALIZACIÓN, LUSOFONÍA, MERCOSUR

Virginia I. Rubio Scola*
UBA/UNR

Resumen: *Desde una perspectiva glotopolítica, elaboramos un análisis que indaga sobre algunos aspectos de la enseñanza del portugués en la escuela secundaria argentina y su relación con la integración regional. Con este propósito, hemos abordado materiales didácticos que han circulado o se han elaborado en Argentina en el periodo 2003-2015, etapa de acercamiento entre los países latinoamericanos. En este contexto, se llevaron a cabo medidas glotopolíticas, como fue la sanción de la ley nacional de oferta obligatoria de portugués en Argentina y la elaboración de los primeros materiales didácticos para la enseñanza de esta lengua por parte de los ministerios de educación. Sin embargo, identificaremos que existen otras representaciones de esta lengua en los materiales que han invisibilizado el vínculo del portugués con la integración regional.*

Resumo: *A partir de uma perspectiva glotopolítica, elaboramos uma análise que interroga alguns aspectos do ensino de português no ensino médio argentino e sua relação com a integração regional. Com esse intuito, abordamos materiais didáticos que circularam ou foram elaborados na Argentina no período 2003-2015, etapa de aproximação entre os países latinoamericanos. Nesse contexto, implementaram-se medidas glotopolíticas, como a sanção da lei nacional de oferta obrigatória de português na Argentina e a elaboração dos primeiros materiais didáticos para o ensino desta língua por parte dos ministérios de educação. No entanto, identificaremos que existem representações desta língua que têm invisibilizado o vínculo do português com a integração regional.*

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en una tesis de doctorado que analiza la política de integración regional correspondiente al periodo 2003-2015 y las representaciones del portugués y del español en materiales didácticos de Argentina y Brasil, respectivamente. En este artículo, nos abocaremos a las representaciones del portugués en materiales didácticos argentinos que han circulado o se han elaborado en el ámbito de la escuela secundaria.

Nuestro marco teórico se inscribe en las investigaciones que se vienen desarrollando en el campo de la glotopolítica, específicamente, sobre la enseñanza de lenguas en Argentina (ARNOUX y BEIN, 2015) y sobre gramatización e instrumentos lingüísticos (ARNOUX, 2016). Esto significa que nos situamos en una corriente que entiende a las políticas lingüísticas en un sentido amplio, considerando no solamente las acciones llevadas a cabo por el Estado a través de la legislación lingüística y de planificaciones, sino también las representaciones sociolingüísticas, que pueden llevar al fracaso de aquellas (BEIN, 2013). Entendemos a las representaciones sociolingüísticas como constructos ideológicos que poseen una materialidad discursiva (BEIN, 2005), por lo tanto para abordarlas deben analizarse las condiciones sociohistóricas de su producción y circulación y su espesor semántico (ORLANDI, 2008).

En el periodo 2003-2015 se pueden identificar grandes avances en las políticas de integración, como fue la profundización del Mercosur, en lo económico y comercial, pero también en el ámbito cultural, identitario y lingüístico. Este periodo de integración estratégica de la región ha proyectado su desarrollo y su autonomía, ampliando su alcance, con la creación de la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) y de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). Se lo puede delimitar entre un periodo anterior de integración abierta, enfocada en la unión aduanera, que se había desarrollado en los años 90, y un periodo con similares características que se inició en 2015, con los cambios a gobiernos de matriz empresarial. Estos últimos se han alineado con otros bloques económicos – Alianza del Pacífico, Unión Europea y Estados Unidos – y han desintegrado la alianza de la Unasur (ARNOUX, 2017). De esta forma, el Mercosur se ha (re)convertido en una especie de unión

aduanera. Brasil, tras la reciente asunción de la extrema derecha en enero de 2019, decidió, entre otras medidas, quitar la denominación “Mercosur” de sus pasaportes y alinearse ciegamente con Estados Unidos. Estos hechos han generado repercusiones glotopolíticas en la enseñanza de lenguas que han privilegiado al inglés, en Brasil a partir de la reforma educativa del gobierno de Temer y en Argentina a partir de medidas liberales que han invisibilizado completamente al portugués (ARNOUX, 2019).

Durante el periodo de integración estratégica, el Mercosur puso en funcionamiento un parlamento regional, Parlasur, que implicaba que cada ciudadano de los Estados miembros debía elegir sus diputados regionales. Se incorporó una noción de ciudadanía regional en la que se hacía necesario el conocimiento del otro vecino y de su lengua (ARNOUX, 2011). Conscientes de que las lenguas juegan un papel central en ese proceso, los diputados nacionales sancionaron leyes de oferta obligatoria de español en las escuelas brasileñas (Ley n.º 11.161/2005) y de portugués en las argentinas (Ley n.º 26.468/2009).

A diferencia de Brasil, que incluyó el español en sus orientaciones curriculares (OCEM, 2006) y en programas nacionales de gran alcance (ENEM y PNLD)¹, en Argentina no hubo una planificación para la implementación del portugués en la escuela secundaria², etapa escolar durante la cual, según la ley, su oferta debía ser obligatoria. De hecho, la ley ni siquiera llegó a reflejarse en el “Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario” (2010) y quedó marginalizada a una nota a pie de página en los lineamientos nacionales, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras elaborados en 2012. Sin embargo, un avance que podemos destacar fue la publicación de las primeras propuestas didácticas de portugués por los ministerios de educación de la Ciudad de Buenos Aires y de la Nación, aunque solo fueron tres.

En el presente artículo, buscaremos comprender de qué forma los materiales didácticos que han circulado por la enseñanza secundaria y, en especial, los elaborados en Argentina durante el periodo de profundización de la integración, han representado al portugués y su vínculo con los territorios nacionales, regionales y con el área idiomática. Mostraremos que el vínculo con la integración de la región se ha encontrado silenciado al visibilizar otros tipos de integraciones, transnacional, global/local. Sin duda, estas representaciones también

han influido en la falta de valoración de esta lengua en Argentina como lengua de integración regional.

2. Procesos de gramatización del portugués: Brasil y la lusofonía

En los años 90, la enseñanza de portugués en Argentina se acentuó con el aumento de intercambios comerciales con Brasil y, de esta manera, estuvo más restringida a la dimensión instrumental en contextos empresariales. Por ello, los primeros libros didácticos de portugués que empezaron a circular en Argentina provenían de Brasil y se encontraban estructurados a partir de esa demanda. Luego, a partir de fines de los años 90, y de forma más acentuada en la década de 2010, producto de la política regional, se han publicado libros didácticos en Argentina.

La proyección mundial que Brasil alcanzó a partir de los años 90 se reflejó en la gramatización del portugués como lengua extranjera. Según Zoppi-Fontana y Diniz (2008), Brasil se posicionó como autor de esta y ha proyectado su lengua a un espacio enunciativo ampliado como lengua transnacional. De esta manera, el portugués ganó espacio entre las grandes lenguas internacionales.

Diniz (2008) señala que, hasta los años 70, en los cursos de portugués en Brasil se utilizaban métodos elaborados principalmente en Estados Unidos, dado que eran los únicos basados en la variedad brasileña. A partir de los años 80 y, de forma más acentuada en los años 90, se elaboraron diferentes instrumentos lingüísticos brasileños y se crearon espacios académicos que conformaron el área de Portugués Lengua Extranjera en Brasil. Además de los libros didácticos, Brasil elaboró su propia certificación internacional de lengua portuguesa, *Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras), convirtiéndose en la principal política lingüística externa de Brasil. Actualmente en Argentina, existen seis sedes que aplican el examen:

Retomamos algunos puntos señalados por Diniz y Zoppi-Fontana (2008) sobre este proceso de gramatización del portugués que, como mostraremos, afecta directamente a la enseñanza del portugués en Argentina. Según los autores, los libros didácticos de portugués y la certificación internacional *Celpe-Bras* responden a una formación discursiva que se basa en una visión global, donde Brasil ocupa un lugar

destacado en el mercado mundial, por lo que su lengua nacional gana valor internacional.

Enquanto instrumentos lingüísticos, os LDs [livros didáticos] de PLE [Português Língua Estrangeira] passam a construir discursivamente novos sentidos para o português do Brasil, a saber, os de uma língua veicular – e não apenas de uma língua de integração regional, como poderíamos imaginar (DINIZ y ZOPPI FONTANA, 2008, p. 108).

Los autores denominan lengua vehicular a la lengua urbana, estatal o mundial de intercambios burocráticos, comerciales, basados en el modelo tetralingüe de Deleuze y Guattari (1977). A partir de un análisis histórico de la publicación de libros didáticos en Brasil, Diniz (2008) muestra que los libros han representado al país como marca registrada, un lugar en donde se harían buenos negocios y se podría disfrutar de sus riquezas naturales, con el propósito de exportar la lengua al mundo.

apresentar a língua portuguesa como aquela falada no Brasil significa constituir um espaço específico no mercado editorial: o dos interessados em aprender português do Brasil, que passa a aparecer como uma língua “que se vende” – e que vende outros produtos num “mundo globalizado” (DINIZ, 2008, p. 142).

Asimismo, en esta posición discursiva, Zoppi-Fontana (2009) identifica un silenciamiento total de Portugal en el mundo de la comunicación en portugués y, de esta forma, Brasil busca posicionarse en un lugar privilegiado dentro de la lusofonía. Además de reflejar la posición política y económica que asume Brasil a fines de los años 90, este posicionamiento también es producto de una polarización histórica en el mundo lusófono entre Portugal y Brasil, que llevó a un bicentrismo normativo durante el siglo XX. La polaridad se ejerció a través de los Estados nacionales de Brasil y Portugal sin participación de los países africanos. Como señala Oliveira (2013), esta bipolaridad dio lugar a que se desarrollasen normas divergentes gestionadas por dos Academias de Letras, dos ortografías, dos nomenclaturas gramaticales, dos órganos de difusión internacional de la lengua, el *Instituto Camões* y la División de Promoción de la Lengua Portuguesa del Itamaraty, con sus respectivos

exámenes internacionales de competencia en portugués: los que integran el *Sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira* (CAPLE) de Portugal, ajustados al Marco Común Europeo de Referencia, y el *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras), de Brasil.

A fines del siglo XX, las medidas llevadas adelante por la CPLP iniciaron un proceso de conformación de una norma portuguesa común con una gestión democrática por medio de órganos supranacionales, como lo son la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), creada en 1996, y el Instituto Internacional de Lengua Portuguesa (IILP). Una de las primeras medidas en conjunto fue el Acuerdo Ortográfico firmado en 1990 por los países miembros.

Esta nueva gestión del portugués a partir del área idiomática se basa en la idea de que normas divergentes son disfuncionales a las exigencias del mundo globalizado e interconectado a través de internet, en donde las grandes lenguas juegan un papel central. Según Oliveira (2013), dado el crecimiento económico de los países lusófonos, el portugués pasa a ser parte de las grandes lenguas y para poder competir en el mercado mundial necesita una norma centralizada. El autor, presidente del IILP en el período 2010 a 2014, defiende que es necesaria la negociación de una norma convergente a partir de una gestión compartida, multilateral, internacional y respetuosa de las diferencias nacionales de la lengua portuguesa. El portugués en tanto lengua internacional, del modo como es planteado por la CPLP, proyecta un imaginario de cooperación y hermandad a través de la lengua siguiendo la ideología de la globalización del mercado:

A língua portuguesa passa a ser comoditizada pelos governos desses países como forma de agenciar seus interesses no plano internacional, atraindo parceiros comerciais e econômicos e fortalecendo relações entre diferentes nações (CARNEIRO, 2013, p. 196).

La participación de Brasil en la CPLP, según Faraco (2016), buscó una posición geopolítica destacada a nivel internacional para poder emprender medidas sur-sur con los países africanos. La solidaridad hacia estos países, según Signorini (2013), fue parte de una política

externa que la autora denominó “globalismo brasileño” basada en el portugués como lengua con valor internacional al posibilitar relaciones bilaterales y multilaterales. Según la autora, también estaban incluidos en esta política los países del Cono Sur, con la creación de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) y, podemos agregar, el mercado editorial de libros de portugués de Brasil, y el crecimiento de los puestos aplicadores del Celpe-Bras en Argentina a principios del siglo XXI.

Por tal motivo, la gramatización del portugués en Brasil ha tenido grandes influencias en los instrumentos lingüísticos que circularon o se elaboraron en Argentina. A pesar de los procesos globalizadores mencionados, la cohesión simbólica de una lengua asociada a un Estado permanece muy fuerte en Brasil. Los imaginarios sobre la unidad lingüística y territorial brasileña han tenido fuerte peso, desde la época de la colonia, con la *língua geral*, luego con su reemplazo por el portugués a mediados de siglo XVIII (AUROUX y ORLANDI, 1998; MARIANI, 2003) y hasta la actualidad, con el portugués de Brasil como lengua que busca ser transnacional y valorar su presencia internacional. Si bien históricamente desde la independencia Brasil ha privilegiado una norma propia, esta ha conservado rasgos de la norma europea³, denominada *língua padrão*. Es una norma que se distancia de los usos del portugués de Brasil y ha engendrado una situación diglósica (BAGNO, 2011). En reacción a esta situación, lingüistas brasileños han elaborado instrumentos lingüísticos que valoran una norma culta basada en la descripción de los usos que denominan portugués brasileño (PERINI, 2010; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011). Este conflicto lingüístico, que no desarrollaremos en profundidad en este trabajo, se encontrará reflejado en los materiales didácticos argentinos.

3- Representaciones forjadas en libros didácticos de portugués que circulan en Argentina

3.1- Mercado editorial y libros didácticos que circulan en las escuelas argentinas

La encuesta que realizamos en 2016 a 106 profesores/as de portugués, de los/las cuales 88 se habían desempeñado en escuelas secundarias en el periodo 2003-2015, mostró que los/las docentes no privilegiaban un único manual. Incluso, casi la totalidad de ellos/ellas respondieron de forma afirmativa a la pregunta sobre si incluían otros

materiales en las clases, además de los libros didácticos. Afirmaban recurrir a diferentes géneros textuales (canciones, leyendas, blogs de enseñanza infantil, artículos de revistas, folletos, mapas, gramáticas, reportajes, noticieros, cuentos, crónicas, poemas), con diferentes soportes de internet (YouTube y sitios de internet brasileños) y tecnologías (proyecciones de presentaciones en Power Point). Uno/una de los encuestados/as resaltó que los manuales no abordan temáticas apropiadas para articular con estudiantes de escuela secundaria y ejemplificó con posibles temas que se referían a temáticas regionales y locales:

“Sí, la mayoría es para articular con el docente de clases y, lo creo yo, no existe material para eso. Ejemplo: tema del acuífero guaraní, árboles nativos de Concordia, autores concordenses, mitos griegos, etc.” (Encuesta, 2016).

Incluso, otro/a profesor/a señaló la necesidad de recurrir a manuales de otras lenguas extranjeras: “Sí. Armo material en base a los temas que tengo que trabajar y mucho tomando como ejemplos libros de otros idiomas que considero están mejor estructurados”. Si bien los/las profesores/as afirmaron utilizar libros didácticos de portugués en sus clases, la encuesta dejó en evidencia problemas en referencia a la adecuación de estos para destinatarios argentinos de la escuela secundaria.

Por último, 36% de los/las profesores/as encuestados/as respondieron que utilizaban los materiales didácticos elaborados por los ministerios de educación, que serán analizados en el segundo apartado. A continuación, presentamos los cinco libros didácticos que fueron elegidos por la mayoría de los/las docentes encuestados/as:

[1] PONCE, M. H. O. De et al., *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, San Pablo: SBS, [1999] 2009.

[2] LIMA, E. E. et al. (*Novo*) *Avenida Brasil, Curso Básico de português para estrangeiros 1*, San Pablo: EPU, [1986] 1991, 2008.

[3] BARBOSA, C. N.; DE CASTRO, G. N., *Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros, Ciclo Básico – Níveis 1 e 2*, Buenos Aires: Casa do Brasil, [2011] 2013.

[4] PONCE, M. H. O. De et al., *Tudo Bem?*, vol. 1 y 2, San Pablo: SBS, [1984] 2010.

[5] ANDRÉ S., SANTA MARÍA, M. M. *Português dinâmico: curso de português para hispano-falantes, Nível Inicial e Intermediário*, Vicente López: SIM, [2005] 2011.

A partir de la encuesta, podemos observar que los dos libros más utilizados, *Bem-vindo!* (70%) y *(Novo) Avenida Brasil* (68%), son libros importados de Brasil y de larga data en el mercado editorial, fines de los años 90 y fines de los 80 respectivamente. Después siguen la colección *Brasil Intercultural* (59%), más reciente, de 2011, y dos libros didácticos destinados a jóvenes/adolescentes, *Tudo bem?* (49%) y *Português Dinâmico* (45%). *Tudo bem?* es el más antiguo pero presenta reediciones más actuales. Fue elaborado en Brasil por las mismas autoras que *Bem-vindo!*. *Português Dinâmico* fue producido en Argentina en 2005, con una última reedición en 2016, adaptada a la escuela secundaria y al Marco Común Europeo de referencia de las lenguas (abreviaremos MCER, 2002). Destacamos que la nueva versión de *Avenida Brasil* y el libro *Pé na Estrada!* también se adaptan al MCER. Agregaremos al análisis este último libro, publicado en 2015, ya que se trata del único libro argentino que surgió dentro del contexto pedagógico de una institución de enseñanza formal secundaria. Creemos que no fue mencionado en la encuesta porque aún no era conocido por los/las profesores/as.

[6] RODRIGUES, Andrea; SANTANA, Carina, *Pé na Estrada!*, Buenos Aires: Grupo Tramas, 2015.

Los libros didácticos producidos en Argentina surgieron en ámbitos privados como resultado de iniciativas particulares en el marco de institutos de idiomas y orientados a la enseñanza de portugués para el intercambio comercial, empresarial o académico. Esta fue la mayor demanda a partir de los años 90 e intensificada en el período 2003-2015.

Inclusive *Pé na Estrada!*, que fue elaborado por una red de colegios privados de la ciudad de Buenos Aires, también consistió en una iniciativa centrada en la internacionalización. Son colegios con doble bachillerato bilingüe argentino y estadounidense que, según el prólogo del libro, basados en las recomendaciones de la UNESCO, plantean la necesidad de una formación trilingüe español-inglés-portugués. Si bien se toma en cuenta la Ley nacional de oferta obligatoria de portugués, no figuran las orientaciones curriculares nacionales ni los acuerdos del Mercosur. La propuesta pedagógica del colegio apunta más a instalar el trilingüismo basado en una necesidad mundial que a un bilingüismo asociado a la integración regional. Esto se hace más explícito al incorporar la nivelación del MCER. De esta manera, un documento europeo pasa a regular las prácticas de enseñanza formal de las lenguas del Mercosur. La presencia de categorías provenientes del MCER también fue señalada por Arnoux y Bein (2015) en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras. Este documento, que regula la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina, asume una perspectiva plurilingüe, acuñada en el documento europeo, que, al no pronunciarse sobre ninguna lengua en particular, prioriza el inglés y no considera la realidad regional y silencia la ley de oferta de portugués⁴.

En referencia a los libros didácticos de portugués como lengua extranjera publicados en Brasil a partir de los años 90, Diniz (2008) identificó que, en la mayoría de los títulos, la denominación de la lengua ha sido “lengua portuguesa” o “portugués” sin estar determinada por atributos que privilegiasen alguna variedad en especial. El adjetivo *brasileña* o *brasileño* solía determinar sustantivos que referían a la cultura, al pueblo o a la historia. De esta forma, la representación de la lengua se ha vinculado más con la proyección internacional al ser “portuguesa”, pero los títulos e imágenes de las tapas se han referido a Brasil por alusión a los colores de la bandera o por las fotos de sitios turísticos y manifestaciones culturales típicamente brasileñas. Así leemos en las presentaciones de los libros didácticos elaborados en Brasil, la cultura y sus hablantes se circunscriben al ámbito brasileño: “Língua Portuguesa... o nosso português falado como ele é” (*Bem-vindo!*), “aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros” (*Avenida Brasil y Novo Avenida Brasil*). En el subtítulo de *Tudo Bem?*, “Português para a nova geração”, y su presentación,

“aprender o Português falado no Brasil pelo adolescente brasileiro”, hace énfasis en el anclaje territorial brasileño “no Brasil” y lo reitera con el gentilicio que determina a adolescente. No obstante, ninguna de las publicaciones brasileñas ha utilizado el gentilicio determinando a la lengua, “português brasileiro”, como sí identificaremos que lo hará una de las propuestas del ministerio argentino. Además ninguno hace referencia a Portugal ni a la lusofonía.

Los manuales de portugués publicados en Argentina (figura 1) mantienen estas mismas formas de representar la lengua en títulos o subtítulos y reproducen el fuerte nacionalismo lingüístico brasileño.



Figura 1: Libros didácticos de portugués publicados en Argentina

Cuando no mencionan directamente a Brasil, se lo asocia directamente a través de los colores e imágenes de las tapas. La tapa de *Português Dinâmico* presenta en un fondo verde, para el nivel inicial, y en un fondo azul, para el nivel intermedio, el mapa de Brasil y, en primer plano, el personaje folclórico brasileño, Saci Pererê, que acompañará cada unidad. Además, en un costado a la izquierda funcionando de ícono de la versión digital del libro, encontramos el mapa de Brasil con la bandera en su interior junto a dos personajes que serán los protagonistas de las actividades del libro. *Pé na Estrada!* también presenta un mapa ocupando la mayor parte de la tapa. Este hace contraste con un fondo verde casi fluorescente. El mapa está compuesto por elementos clichés que representan atracciones turísticas brasileñas: palmera, ojotas, el Cristo Redentor en el centro del mapa, capoeira,

entre otros. Incluso, el título “Pé na Estrada”, “un pie en la ruta”, alude a un viaje por los sitios representados por los dibujos. Ambos libros recurren a la experiencia del viaje turístico por Brasil para la enseñanza de la lengua portuguesa en Argentina. De esta forma, cada unidad aborda una región o Estado de Brasil y lo cultural se limita a lo instituido desde curiosidades o valoraciones turísticas. Además, la representación del mapa en las tapas sin los países fronterizos, como hemos mostrado en Rubio Scola (2019), resalta un imaginario de Brasil homogéneo y monolítico separado del resto del continente, borrando completamente a la región.

Brasil Intercultural, también refuerza el nacionalismo con las letras de Brasil en color verde y con un fondo en azul. En este caso, el título no tematiza la lengua, sino al país, dado que podría ser “portugués intercultural”.

Los subtítulos serán los que sitúan el abordaje de la lengua, aunque no todos señalen que se destinan a hispanohablantes: “Português como língua estrangeira níveis 1 e 2 (A1, A2)” (*Pé na Estrada!*), “Curso de português para hispanofalantes” (*Português Dinâmico*) y “Língua e cultura brasileira para estrangeiros” (*Brasil Intercultural*).

La colección *Brasil Intercultural* retoma las mismas denominaciones con algunas rupturas en la presentación. En el título, mantiene la denominación “português”, “Curso básico de português para estrangeiros”, pero en la presentación ya se refiere a la “língua e cultura brasileira”. El abordaje intercultural adoptado apunta a pensar la lengua de forma indisociable de la cultura y asume una variedad brasileña. Otro elemento innovador de este libro es que visibiliza a la cultura brasileña como parte de las culturas latinoamericanas y, además, busca distanciarse de la concepción folclórica de cultura. No obstante, Salgado y Boschi (2016) identifican en la presentación de *Brasil Intercultural* una tensión en el uso del singular para referirse a las expresiones “variedad y cultura” y una voluntad de pluralizar en el momento de afirmar que la cultura brasileña se encuentra dentro de “a(s) cultura(s) latinoamericana(s)”. Si bien se presenta una perspectiva que toma en cuenta la diversidad, mantener el singular representa, según las autoras, la necesidad de generar un imaginario de un sistema lingüístico y cultural estable y predecible. Así, el libro presenta una tensión entre la unidad nacional destacada en el título y en la variedad

brasileña y, al mismo tiempo, la preocupación por atender a la diversidad.

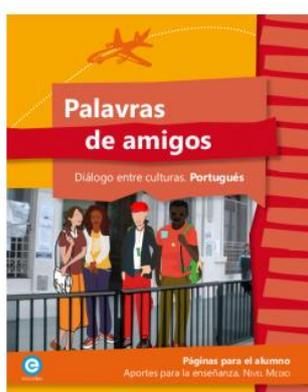
En el primer prólogo de *Pé na Estrada* se refuerza la posición de autoría brasileña en la gramatización del portugués, acentuando las relaciones entre lengua y Estado. Más aún, se compara la situación lingüística de Brasil con la de Francia, emblema de la construcción de los Estados modernos, que adjudicaba a un Estado y a una Nación, una única lengua homogénea: “O Brasil se tornou para o português o que a França é para o francês” (RODRIGUES y SANTANA, 2015, p. 4). A la vez, McKay, autor del prólogo y Director del Programa Nacional de las Escuelas Lincoln, resalta la importancia de Brasil en el mercado mundial: “Além de ser uma potência econômica, o Brasil é um ímã cultural e uma poderosa representação em nosso imaginário” (*ibidem*). En la presentación, las autoras explican que serán abordadas dos variedades de portugués: “língua padrão e língua coloquial em diferentes situações de comunicação, desde as mais cotidianas até as mais complexas” (RODRIGUES y SANTANA, 2015, p. 9). La dualidad entre *língua padrão* y *língua coloquial* refleja la postura de las gramáticas prescriptivas, que remiten a una lengua con rasgos europeos distanciada de los usos brasileños.

Así, a pesar de algunas pequeñas rupturas, las representaciones de la lengua portuguesa en las publicaciones argentinas han conservado la hegemonía brasileña y la proyección de su lengua entre las lenguas de mayor peso en el ámbito internacional, invisibilizando a la región.

3.2. Materiales didácticos de portugués elaborados por los ministerios de educación

En los materiales escolares elaborados por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires no se reproduce la misma representación de la lengua portuguesa asociada casi exclusivamente a Brasil. El ministerio de la Ciudad de Buenos Aires fue pionero en el armado de material didáctico de portugués. En 2009, elaboró una propuesta para la escuela secundaria denominada *Palavras de amigos* dentro de la colección *Páginas para el alumno* (Figura 2). En 2011 y 2015, en el contexto de la implementación del programa nacional Conectar Igualdad⁵, el Ministerio de Educación de la Nación publicó propuestas didácticas para incorporar las TICs en las clases, entre ellas, dos incluyeron al portugués: la colección *Modelo 1 a 1*

presentaba un cuadernillo de *Portugués* (Figura 2) y el sitio web *Entrama*, una propuesta didáctica denominada *O bairro, espaço de encontros...* (Figura 3).



Palavras de amigos (FERRADA, 2009a)



Cuadernillo *Portugués* (colección Modelo 1 a 1), de autoría de Correa y Rodríguez (2011)

Figura 2: Materiales didácticos de portugués elaborado por el Ministerio de Educación de Ciudad de Buenos Aires (izquierda) y Ministerio de la Nación.



Figura 3: “O bairro, espaço de encontros...” del Sitio web Entrama del Ministerio de Educación de Argentina (2015).

Desde los títulos y las tapas podemos identificar otras representaciones que no hacen foco en Brasil sino en la lengua, denominándola “portugués” y en el mundo de los adolescentes argentinos en el aula y en el barrio. Los colores de la bandera de Brasil que predominaban en los libros fueron reemplazados por tonos naranja, marrón y celeste en fondo blanco para el caso del sitio web *Entrama*, remitiendo a la bandera Argentina. La tapa de *Palavras de amigos* (2009a) muestra la diversidad de procedencias de sus personajes, visibilizando rasgos étnicos diferentes de los estudiantes. Estos provienen de diferentes sitios lusófonos, Misiones (Argentina), de Bahía (Brasil) y de Luanda (Angola). La tapa del cuadernillo *Portugués* tiene una imagen de fondo con letras de una imprenta, probablemente, dialogando con la propuesta de incluir las TICs en el aula. Por otra parte, las actividades de portugués de *Entrama*, “O bairro, espaço de encontros...”, proponen enfocarse en las situaciones locales desde el título y la primera actividad.

En las indicaciones para el profesor, la colección *Páginas para el alumno* introduce a las lenguas extranjeras a partir de las áreas idiomáticas la “francofonía, la lusofonía, la anglofonía” y contrapone una variedad estándar a la diversidad de variedades regionales y sociales que presentan estas áreas. Con la finalidad de visibilizar la diversidad, retoma los conceptos de plurilingüismo e interculturalidad basados en el MCER (2002). Estos son entendidos como innovaciones educativas para abordar el nuevo orden mundial de la globalización. La cita refiere a la conceptualización de identidad definida por el MCER en términos individuales, como la suma de los vínculos de un sujeto con diferentes grupos sociales: “Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad” (FERRADAS, 2009b, p. 11). Esta concepción de la identidad se distancia de una identidad que se podría construir a partir de lo compartido entre ciudadanos de un espacio nacional y regional.

Las indicaciones específicas para portugués, *Palavras de amigos*, señalan que el profesor debe mediar entre la lengua del alumno, contemplando su cultura, y el portugués con las culturas lusófonas. De esta forma, se considera una misma lengua general para diferentes culturas particulares y se establece una relación entre el alumno argentino y las culturas lusófonas. “Neste projeto de escola, o professor

de Português Língua Estrangeira é o mediador entre a língua e as culturas lusófonas e a língua e cultura do aluno.” (*Ibidem*, p. 15). Cabe destacar que en el contenido de las unidades la lengua que utilizan los personajes es el portugués de Brasil, sin diferenciar sus procedencias. Las secuencias didácticas en su diagramación curricular incluyen como temas a ser abordados Argentina, Brasil y la lusofonía: “Os povos, as línguas e a sociedade: a Argentina, o Brasil e os países lusófonos” (FERRADAS, 2009a, 17). Así, los territorios nacionales y el área idiomática son destacados, borrando el espacio regional.

El cuadernillo *Portugués* de la colección Modelo 1 a 1 (Correa y Rodríguez, 2011) enfoca el portugués en el contexto argentino con una finalidad formativa que contempla la reflexión sobre las lenguas, el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Además, apunta a las prácticas letradas a las que se puede acceder a través de internet para que los alumnos desarrollen una visión crítica en tanto ciudadanos. Por ello, destaca las prácticas de comprensión y producción en portugués contextualizadas considerando aspectos ideológicos en la convivencia y valores democráticos. Si bien los textos presentes en las actividades son todos de Brasil, el abordaje de la lengua no está exclusivamente asociado a este país, dado que el material visibiliza la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa y la concepción de lengua considera la heterogeneidad de géneros, variedades y registros:

Para la enseñanza de LE [Lengua Extranjera], en este caso el portugués, la virtualidad representa un acceso directo a diversos documentos visuales y sonoros de los Países de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) y, a través de ellos, un conjunto heterogéneo de géneros textuales, variedades y registros (CORREA y RODRÍGUEZ, 2011: 12)

Al referirse a la CPLP, esta visión proyecta al portugués en tanto lengua de una comunidad internacional y opta por mantener la denominación “portugués”. En este sentido, se privilegia una relación portugués-mundo o lenguas-mundo.

En cambio, la propuesta didáctica de *Entrama* utiliza la denominación más reciente de los lingüistas que, como abordamos anteriormente, optan por una ruptura en la forma tradicional de

describir/prescribir la lengua portuguesa de Brasil y adoptan la denominación “portugués brasileño”:

“Con respecto al soporte digital y el uso de las TIC, es indudable que constituyen canales privilegiados de acercamiento a la pluralidad de voces provenientes, en este caso, del *portugués brasileño*” (ENTRAMA, 2015, bastardillas nuestras).

Además, se privilegia una reflexión sobre la lengua a partir de enunciados contextualizados para llegar a las sistematizaciones de forma inductiva. El objetivo de esta propuesta es que los alumnos reconozcan las posibilidades lingüístico-discursivas de los géneros que deben comprender y producir. Las variedades son abordadas tanto para el español (lengua de escolarización) como para el portugués, siguiendo con la perspectiva plurilingüe de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario de Lenguas Extranjeras:

En esta oportunidad, a través de la percepción de las diferencias que existen entre el español como lengua de escolarización y el español que circula en otros espacios sociales, se les podrá explicar la noción de variedad, incluyendo ejemplos que ellos mismos pueden proveer y analizar con la ayuda docente. Además, con ejemplos del portugués y de otras lenguas, los estudiantes se podrán familiarizar con el hecho de que las variedades coexisten en todas las lenguas y que lo hacen en distintas relaciones de poder (ENTRAMA, 2015).

No obstante, como señalamos en Rubio Scola (en prensa), la actividad en la que se encuentra esta explicación consiste en comparar la etimología de la palabra “barrio” y, con este objetivo, aborda la historia de las lenguas románicas reproduciendo un relato que se limita al período en el que estas lenguas se encontraban en el continente europeo. Se considera al portugués y al español como lenguas latinas con influencias del árabe, sin considerar las transformaciones al ser trasladadas a América del Sur, producto de la colonización y de las inmigraciones. A pesar de presentar rupturas que se reflejan en la reivindicación del “portugués brasileño”, el material didáctico mantiene, en este caso, representaciones etimológicas que se limitan a

su procedencia peninsular y no contemplan la evolución de estas lenguas en el territorio latinoamericano. En resumen, al mismo tiempo que existe una reivindicación de la lengua brasileña, persisten representaciones que invisibilizan su historia en el continente sudamericano.

4. Consideraciones finales

En el presente artículo hemos destacado algunos aspectos de los materiales didácticos que se han elaborado o han circulado en Argentina entre los años 2003 y 2015. Identificamos que han circulado diferentes representaciones sociolingüísticas del portugués que no necesariamente visibilizaron el vínculo de esta lengua con la integración, a pesar de haber sido una de las justificaciones con mayor peso para su enseñanza. Muchos de los libros didácticos han privilegiado una representación que relaciona el portugués casi exclusivamente con Brasil y su cultura desde una perspectiva patrimonial y folclórica. No obstante, hemos señalado algunas rupturas en la colección *Brasil Intercultural*, que, a pesar de acentuar el vínculo con Brasil, ha incorporado otra concepción de cultura brasileña, valorando la diversidad y su vínculo con América Latina.

Por otra parte, los materiales elaborados por los ministerios de Ciudad de Buenos Aires y de la Nación recurren a otro tipo de representaciones. Asumen un abordaje que cuestiona el nacionalismo lingüístico brasileño y el silenciamiento hacia los otros países de lengua portuguesa. Así, priorizan una representación del portugués que visibiliza la lusofonía y la CPLP para los casos de *Palavras de amigos* y de *Portugués*. La propuesta de *Eu curto meu bairro...* se centra en valorar el portugués brasileño desde una perspectiva plurilingüe. De esta forma, se acentúa por un lado la proyección global de la lengua, al pertenecer a la CPLP, y, por otro lado, se refleja una preocupación por los usos del portugués y de la lengua o las lenguas presentes en el aula, aunque se mantengan algunas representaciones peninsulares.

Además, cabe señalar la presencia del MCER o de categorías de este documento de forma explícita o implícita en varios de los libros didácticos de portugués elaborados en Argentina y en las indicaciones para el docente en las propuestas ministeriales. Creemos que pensar el portugués y el español en el espacio de enunciación sudamericano requiere un gesto de soberanía lingüística para valorar nuestros propios

usos regionales y nuestra diversidad lingüística. Las medidas de retroceso que vivimos actualmente en la región, en relación a la enseñanza en general y en estas dos lenguas en particular, hacen que se vuelva imperiosa la reflexión crítica sobre el tipo de integración al que apuntamos y sus implicaciones glotopolíticas.

Referencias bibliográficas y fuentes consultadas

- ARNOUX, E. (2011). “Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)”. In: MENDES, E. (Org.) *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 19-47.
- _____. (2016). “La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos”. In: *Revista Matruga*. vol. 23, n.º 38, jan/jun, Río de Janeiro: Universidad del Estado de Río de Janeiro, p. 18-42.
- _____. (2017). “Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos”. In: *Publicación extraordinaria*. Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- _____. (2019). “Embates de la ‘nueva economía’. Reflexiones glotopolíticas acerca de la enseñanza de lenguas otras”. In: *Intersecciones*, Revista de la APEESP, nº 4.
- ARNOUX, E., BEIN, R. (2015). “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”. In: ARNOUX, E., BEIN, R. (Orgs.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015, p.13-50.
- AUROUX, S.; ORLANDI, E. (Orgs.) (1998). L’hyperlangue brésilienne. In: *Langages 130*. París: Larousse, p. 3-7. Disponible en: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1998_num_32_130_21521998>. Visto: 18 mayo 2016.
- BAGNO, M. (2011). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. San Pablo: Parábola.
- BEIN, R. (2005). “Las lenguas como fetiche”. In: PANESI, J, SANTOS S. (Eds) *Congreso internacional “Debates actuales: las teorías críticas*

de la literatura y la lingüística". Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

_____. (2013). "La legislación sobre lenguas y su cumplimiento". *Abehache*, año 3, n.º 4, 1º semestre, San Pablo: Asociación Brasileña de Hispanistas.

CARNEIRO, A. (2013). "Conflitos em torno da (des)construção da(s) língua(s) legítima(s): a situação da língua portuguesa no contexto multilíngue de Timor-Leste". In: Moita Lopes (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. San Pablo: Parábola, p. 101-119.

CASTILHO, A. T. (2010). *Nova Gramática do português brasileiro*. San Pablo: Contexto.

CORREA, G.; RODRÍGUEZ, M. (2011). "Portugués". *Modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

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

DINIZ, L. R. A. (2008). *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*, Tesis de maestría, Campinas: Universidad Estadual de Campinas.

ENTRAMA, (2015). "O bairro espaço de encontros...". Disponible en: <<http://entrama.educacion.gob.ar/portugues/propuesta/o-bairro-espaco-de-encontros>>. Visto: 18 abril 2017.

FARACO, C. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*, San Pablo: Parábola.

FERNÁNDEZ, I. G. M. (2018). "Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil". In: MIRANDA, C. (Org.) *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Brasilia: Consejería de Educación, p. 9-18.

FERRADAS, C. M. (Org.) (2009a). "*Palavras de amigos. Diálogo entre culturas*". In: *Páginas para el alumno – Aportes para la enseñanza Nivel Medio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

_____. (Org.) (2009b). "Cuadernillo del profesor: *Palavras de amigos. Diálogo entre culturas*". In: *Páginas para el alumno – Aportes para la enseñanza Nivel Medio*, Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- LAGARES, X. (2016). “Dinámicas normativas del español y del portugués” In: ARNOUX E., LAURIA D. (Eds.) *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Gonet: UNIPE Editorial, p. 283-298.
- MARIANI, B. (2003). “El Estado y la Iglesia en la cuestión de la lengua hablada en Brasil”. In: ARNOUX, E.; LUIS, C. (Orgs.) *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, p. 17-37.
- OLIVEIRA, G. M. de (2013). “Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI”. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *O português no século XXI*. San Pablo: Parábola, p. 53-73.
- ORLANDI, E. (2008). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes Editores.
- PERINI, M. (2010). *Gramática do português brasileiro*. San Pablo: Parábola.
- RODRIGUES, A.; SANTANA, C. (2015). *Pé na Estrada*, Buenos Aires: Grupo Tramas.
- RUBIO SCOLA, V. (2019). “El nacionalismo lingüístico como frontera para la enseñanza de portugués en el contexto de la integración regional” In: *IX Jornadas Internacionales de investigación en filología hispánica*. La Plata: Universidad de La Plata.
- _____. (en prensa). “Políticas Lingüísticas e integración regional: la enseñanza del portugués en Argentina”, In: ARNOUX, E.; BEIN, R. (Org.) *Los peronismos desde la perspectiva glotopolítica en la educación y en las academias*. Buenos Aires: Biblos.
- SALGADO, L.; BOSCHI, H. (2016). “Língua, cultura e imaginários: singular e plural em conflito nos materiais didáticos de português para estrangeiros”. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. 58, 1, Campinas: Unicamp, p. 93-111.
- SIGNORINI, I. (2013). “Política, língua portuguesa e globalização”, In: Moita Lopes (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolingüístico*. San Pablo: Parábola, p. 74-100.
- ZOPPI-FONTANA, M. G. (2009). O português do Brasil como língua transnacional. In: _____ (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, p. 13-42.
- _____; DINIZ, L. R. A. (2008). “Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira”, In: *Estudos lingüísticos*, 37 (3), sept.-dic, San Pablo: Universidade de San Pablo, p. 89-119.

Palabras claves: política lingüística, portugués en Argentina, representaciones sociolingüísticas

Palavras-chave: política lingüística, português na Argentina, representações sociolingüísticas

Notas

* Doctoranda en Lingüística en Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y Profesora Adjunta de Lingüística en las carreras de profesorado, traductora y licenciatura en portugués en la Facultad de Humanidades y Artes de la (Universidad Nacional de Rosario).

¹ Si bien se llevaron a cabo estas medidas nacionales, la ley de español en Brasil tuvo una implementación muy irregular. Además, con el gobierno de Michel Temer una reforma de la educación anuló la ley y determinó la obligatoriedad de la enseñanza de inglés, por medio de la Ley n° 13.415 de 2017 (ver: FERNÁNDEZ, 2018).

² Si bien existen lineamientos nacionales, la escuela secundaria argentina depende de los ministerios de educación provinciales. Estos pueden optar por dos trayectorias posibles: seis años de primaria y seis años de secundaria o siete años de primaria y cinco de secundaria. Las dos trayectorias cuentan con un Ciclo Orientado a diferentes especializaciones para los tres últimos años de cursado.

³ Como señala Lagares (2016, p. 291), “el proyecto brasileño se construyó también sobre la base de la ruptura con el pasado colonial, y, al mismo tiempo, en torno a la búsqueda de la unidad cultural con la civilización europea”.

⁴ En los lineamientos nacionales, el portugués quedará restringido a un taller de por lo menos un año en la orientación en lenguas.

⁵ El plan Conectar Igualdad (2010-2018) consistió en brindar una computadora a cada estudiante de las escuelas públicas y de los institutos de formación docente. Estas instituciones también se equiparon con materiales informáticos y conexión a internet. De esta forma, se buscaba impulsar el trabajo en el aula a partir de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).