



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
GEOHISTÓRICAS RESISTENCIA - CHACO

03, 06 – 10 **SEP 2021**

ACTAS DIGITALES DEL
**XL ENCUENTRO
DE GEOHISTORIA
REGIONAL**

IX SIMPOSIO

La producción científica en el NEA. Debates y
nuevos horizontes para pensar las ciencias sociales
en la Región

CONICET



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DEL NOROESTE

I I G H I



Bradford, Maia

Actas Digitales del XL Encuentro de Geohistoria Regional : IX Simposio : la producción científica en el NEA : debates y nuevos horizontes para pensar las ciencias sociales en la Región / Maia Bradford ; Karen Dellamea ; Lucía Caminada Rossetti ; compilación de María del Mar Solís Carnicer ; Mariana Leconte. - 1a ed compendiada. - Resistencia : Instituto de Investigaciones Geohistóricas, 2022.

Libro digital, DXReader

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4450-13-5

1. Historia. 2. Geografía. 3. Antropología. I. Dellamea, Karen. II. Caminada Rossetti, Lucía. III. Solís Carnicer, María del Mar, comp. IV. Leconte, Mariana, comp. V. Título.
CDD 907

Actas Digitales del XL Encuentro de Geohistoria Regional. IX Simposio sobre el Estado Actual del Conocimiento del Gran Chaco Meridional

Compiladoras

Dra. María del Mar Solís Carnicer

Dra. Mariana Leconte

Diseño y Diagramación

DG. Cristian Toullieux

© Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI)-CONICET/UNNE

Av. Castelli 930 (3500) Resistencia (Chaco) (Argentina)

www.iighi.conicet.gov.ar

iighi.secretaria@gmail.com

ISBN 978-987-4450-13-5

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723



Licencia de Creative Commons

Este obra está bajo una licencia de Creative Commons **Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada** 4.0 Internacional.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Representaciones lingüísticas de una familia inmigrante de Natal (Brasil) radicada en Resistencia, Chaco

**John Kevin Andersson
Fataiger**

Facultad de Humanidades, UNNE

1.1. Introducción

En este trabajo se estudian las representaciones lingüísticas de dos miembros de una familia inmigrante brasilera en torno a las lenguas que aprendieron: el español, el portugués y el inglés. Es importante destacar que nuestros consultantes residen en la ciudad de Resistencia desde el año 2015, pero constantemente viajan a su lugar de origen, Natal, ciudad de Brasil. Los consultantes, por su condición de migrantes, manifiestan formar parte de dos culturas: la brasilera y la argentina, y se definen como bilingües¹.

Este estudio pretende contribuir no solo al análisis de las *representaciones lingüísticas* (en adelante RL), sino también a la reflexión en torno a cómo estas se encuentran vinculadas con las políticas lingüísticas de integración regional aplicadas aproximadamente a partir de la década del '90. Esta aproximación al estudio de las RL posibilitó, por un lado, identificar que para los actores el español es la *lengua extranjera* y el portugués es *lengua materna*. Y por el otro, a conocer a partir de los discursos de los actores cómo implementan las *políticas lingüísticas* del español como lengua extranjera en Brasil. Es decir, se puede ver desde la mirada del "otro" (brasileño) cómo es vista la "lengua oficial" de nuestro país (Argentina) y cómo inciden las políticas lingüísticas argentinas en Brasil². También el inglés forma parte del grupo de lenguas conocidas por los dos consultantes y, las *representaciones lingüísticas* de ambos vislumbran una idea instituida y vigente de dicha lengua como "idioma internacional" en el imaginario social³.

En este trabajo se intenta mostrar cómo los actores sociales califican y categorizan estas tres lenguas y las razones por las cuales lo hacen, a partir de sus apreciaciones y valoraciones. Esto es destacable porque permitirá, en futuras investigaciones, contribuir al análisis, a nivel regional⁴, de la primacía del inglés sobre las demás lenguas y al estudio de las políticas lingüísticas regionales.

Además, al abordar las RL, se podrá identificar el estatus lingüístico que cada consultante le otorga a las lenguas que habla o conoce y las motivaciones para aprender, en este caso, español e inglés como lenguas extranjeras.

Entonces, el objetivo general de este trabajo es identificar y analizar las *representaciones lingüísticas* presentes en la *experiencia lingüística* de una familia inmigrante brasilera que se radicó en Resistencia, Chaco. Para esto, en primer lugar, describimos las *experiencias lingüísticas* de dos miembros (padre e hija) de una familia oriunda de Natal (Brasil) radicada en la provincia del Chaco. En segundo lugar, analizamos las *representaciones lingüísticas* que los actores manifiestan en torno al español, el inglés y el portugués y, por último, aproximamos una reflexión que puso en diálogo las RL con las *políticas lingüísticas* implementadas tanto en Brasil como Argentina en relación a las lenguas que mencionan los consultantes.

Como hipótesis inicial, sostengo que las *representaciones lingüísticas* sobre el portugués, el

¹ En el apartado *Experiencia lingüística de los consultantes* se brinda una definición sobre bilingüismo.

² Esto será explicado de manera detallada en el apartado *Representaciones sobre el español: "el español de España"*

³ Esto se explicará en el apartado *Representaciones sobre el inglés: "una lengua útil" y "tu vida es saber inglés"* desde Bein (2009).

⁴ Con nivel regional se hace referencia a los países miembros del Mercosur.

español y el inglés de la familia brasilera inciden en sus *prácticas lingüísticas*. Dichas valoraciones sobre las lenguas adquieren mayor sentido si se tienen en cuenta las *políticas lingüísticas* instituidas a nivel internacional y regional en América Latina. De lo mencionado se desprenden las siguientes afirmaciones: 1- los consultantes consideran la variedad peninsular del español como la “prestigiosa”, “estándar” y asocian el español a un país determinado, España; y, 2- la lengua inglesa posee más aceptación y valoración social que el español.

Por otro lado, los interrogantes que guiaron la investigación fueron ¿Las ideas, creencias o prejuicios que poseen los actores sobre las lenguas inciden en el aprendizaje de las lenguas extranjeras?; ¿Qué factores sociales, políticos, educativos o económicos orientan la elección y aprendizaje de una lengua extranjera?; ¿Por qué tiene tanta relevancia el inglés en las representaciones lingüísticas de los consultantes?; ¿Por qué la variedad “estándar” o “prestigiosa” del español está asociada a la peninsular únicamente?; ¿Por qué Brasil enseña una variedad del español peninsular cuando sus países vecinos tienen una variedad lingüística que se encuentra muy distante de la peninsular?

En cuanto a la organización de este escrito, está agrupado en tres partes. En la primera sección, se presenta la introducción (objetivos e hipótesis) y la metodología. La segunda está organizada en dos subsecciones: §1. se presenta el marco teórico y §2. el análisis de los datos, los cuales también están subdivididos en tres tópicos: la identidad lingüística de los consultantes; el inglés como fetiche lingüístico y la variedad del español “estándar” es la peninsular. En la tercera parte, se exponen las reflexiones finales.

1.2. Metodología

La perspectiva metodológica adoptada fue la cualitativa. Según Amegeiras et al. (2006, p. 24) una investigación cualitativa, es “un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas (...) que examina un problema humano o social”. La investigación cualitativa se centra en indagar situaciones naturales para dar sentido o interpretar los fenómenos a partir del significado que los actores sociales les otorgan. Este tipo de perspectiva permite la aplicación de una variedad de materiales empíricos como, por ejemplo: el estudio de caso, la experiencia personal, historia de vida, entrevistas, textos interaccionales y visuales, entre otras (Amegeiras, 2006, pp. 24 – 25).

Asimismo, Amegeiras et al. (2006) detallan otras características propias de la investigación cualitativa. Entre esas, la perspectiva de los participantes y de su diversidad: es de vital importancia el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas. Otra es la reflexividad del investigador y de la investigación, esta se refiere a:

Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto. (Amegeiras et. al, 2006, p. 27)

Decidimos adoptar este enfoque porque la investigación cualitativa no tiene un enfoque único, sino que en él convergen diferentes perspectivas teóricas con sus métodos particulares.

Debido a la situación de pandemia Covid 19 en 2020, se adoptó la perspectiva cualitativa para la recopilación de la información, pero con ciertas limitaciones debido a que la realización de las entrevistas fue en forma virtual. Para los objetivos de este trabajo se utilizó la entrevista semiestructurada y el registro de campo. Estos instrumentos fueron de ayuda para dar una respuesta tanto a los objetivos como a los diferentes interrogantes de investigación.

A continuación, se explican las características de cada una de las herramientas para la recopilación de la información utilizadas.

Para Amegeiras et al., la entrevista es:

un encuentro humano que se explicita dialógicamente y que, a partir de eso, se intenta dar respuesta a un problema y objetivos de investigación. A su vez, la entrevista es una estrategia útil para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree sobre determinados tópicos. (2006, p. 129)

El tipo de entrevista escogida fue la semiestructurada porque permitió focalizar y profundizar sobre determinadas temáticas para conocer lo que los consultantes piensan y conocen al respecto, deviniendo, consecuentemente, en las *representaciones lingüísticas* que poseen. En otras palabras, la entrevista semiestructurada posibilitó identificar y revelar en el discurso de los actores sociales las ideas, creencias o valoraciones que poseen sobre las lenguas que conocen y aprendieron.

A su vez, los tópicos de las entrevistas estuvieron armados en base a una charla informal/espontánea no registrada que el investigador tuvo con una de las consultantes en el año 2016. Por lo tanto, los interrogantes nacieron como consecuencia de las frases u opiniones de ese encuentro.

1.3. Sobre los consultantes

La entrevista estuvo dirigida a dos informantes de una familia inmigrante brasilera. La primera es una joven adulta de 21 años, estudiante del Profesorado en Letras; el segundo es su padre, una persona adulta de 54 años, de profesión Técnico textil. Los tópicos que se abordaron en la entrevista y, los que se retomarán en el análisis fueron: las experiencias lingüísticas; la valoración sobre el portugués, el español, el inglés y el guaraní⁵; la hegemonía del inglés y; por último, sus *representaciones sociales*.

Asimismo, es importante destacar que ambos encuentros se efectuaron de manera virtual durante el mes de julio de 2020. Se realizaron las entrevistas bajo esta modalidad porque, considerando el Decreto de Necesidad y Urgencia aprobado por el Gobierno Nacional y que prorroga los encuentros sociales y educativos de manera presencial desde marzo del 2020 (Decreto Nacional 754/2020 y subsiguientes), era el medio más óptimo en el contexto de la pandemia para llevar a cabo el trabajo.

Esto planteó ciertas limitaciones y ventajas para la investigación. En cuanto a la primera, no se pudo analizar el lenguaje gestual, los movimientos de los consultantes ni sus acciones debido a que la pantalla solo registra una parte del cuerpo físico de las personas. Por lo tanto, solamente se pudo tener constancia de lo que fue enunciado (el decir/discurso de cada consultante). A su vez, en cuanto a las ventajas, se pudo concretar la grabación de ambas entrevistas mediante la plataforma zoom. Esto es un factor positivo porque se cuenta con dos registros escritos y las respuestas/intercambios durante la entrevista, conservando la manera en cómo los actores nombraron, definieron y representaron los diferentes fenómenos sociales que se abordaron.

2.1. Marco teórico

La perspectiva teórica que se adopta es la sociolingüística. Considerando los aportes de Silva-Corvalán (2001, p. 1), el objeto de estudio de la sociolingüística son aquellos fenómenos lingüísticos que tienen relación con factores de tipo social. Estos incluyen a: los diferentes sistemas de organización

⁵ Durante la entrevista, se hicieron preguntas relacionadas a la lengua guaraní y lenguas indígenas en general. No obstante, los datos recopilados no fueron incorporados en este trabajo.

política, económica, geográfica y social de una sociedad; factores individuales con repercusión social; aspectos históricos y étnico-culturales y; el contexto externo de los hechos lingüísticos, entre otros.

Esta perspectiva teórica permite analizar las ideas, creencias y valoraciones que los hablantes tienen no solo de la lengua que hablan, sino de las otras que conocen y cómo influyen en las mismas el contexto social.

Uno de los conceptos centrales para realizar el análisis es el de *representación social* (Jodelet, 1993). Esta noción es tomada de dos disciplinas: la sociología y la psicología social. Por consiguiente, para abordar las *representaciones lingüísticas* (o sociolingüísticas) tenemos que considerar de donde surge dicha noción y sus características principales.

El concepto de representación social surge en la psicología social y uno de los referentes en la teorización y aplicación de este concepto es Denis Jodelet que lo toma de Serge Moscovici (1979). Jodelet (1993, p. 472) define las *representaciones sociales* como:

imágenes que condensan un conjunto de significados; sistema de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver (...).

Por lo tanto, las *representaciones sociales* son una forma de conocimiento social, es decir, una manera de interpretar la realidad de los sujetos sociales. También, el concepto alude al “producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real” (Jodelet, 1993, p. 474). Por consiguiente, son imágenes o formas de pensamientos que se elaboran como interpretación de la realidad y forman parte del pensamiento social. Esto lo explica la autora cuando afirma que:

(...) El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social (Jodelet, 1993, p. 474).

En relación con la noción abordada previamente, se deriva la de *representaciones lingüísticas*. Según Bein (s/d), las *representaciones lingüísticas* son “una suerte de constructo ideológico interpuesto entre la praxis lingüística real y la conciencia social de esa praxis” (p. 2). En otras palabras y, relacionándolo con el concepto de *representaciones sociales*, las *representaciones lingüísticas* son imágenes, pensamientos sociales o constructos ideológicos en torno a las lenguas.

Analizar las *representaciones lingüísticas* es importante porque esas ideas, creencias o valoraciones en torno a una o más lenguas inciden en las actitudes y prácticas lingüísticas de los actores sociales. Es decir, la manera en cómo un hablante percibe la/s lengua/s incide en la manera en cómo se relacionan con ella/s. Por esa razón, Bein (s/d) explica que las *representaciones lingüísticas* están dotadas de una materialidad discursiva. Es decir, se las puede percibir e identificar a través del discurso social que se sostiene en una comunidad de hablantes, tal como lo explica el autor:

(...) Como toda ideología, la representación sociolingüística está dotada de materialidad discursiva; por ejemplo, de proposiciones como “el alemán es difícil”, “las lenguas clásicas fomentan el pensamiento lógico” o “el portugués se entiende sin estudiarlo”. (...) (Bein, s/d, p. 2).

Las *representaciones lingüísticas* están formadas tanto por discursos hegemónicos como contra-discursos. Los discursos hegemónicos son aquellos que son impuestos como el modelo a seguir, mientras que los contra-discursos son aquellos que intentan desdecir lo que los primeros presentan como la “verdad” (Bein s/d, p. 2). Por consiguiente, es pertinente estudiar las *representaciones lingüísticas* porque nos permitirá reflexionar sobre las *actitudes sociolingüísticas*⁶ de los actores sociales y, a su vez, sobre la génesis de los mismos. En palabras de Bein (s/d), los comportamientos lingüísticos de las personas se dan por factores de orden extra-lingüísticos, es decir, por cuestiones políticas, económicas y sociales, y no por razones inmanentes a la lengua. Por lo tanto, al estudiar las *representaciones lingüísticas* se podrán analizar qué discursos sociales circulan y actuar en contra de los discursos hegemónicos, a través de los discursos contra-hegemónicos, tal como lo explica Bein (s/d, p. 2) en la siguiente cita:

(...) En definitiva, el concepto parece tener mayor poder explicativo que el de las actitudes, puesto que mediante el estudio de las representaciones circulantes en una comunidad, sobre todo, de las hegemónicas, se puede explicar la génesis de las actitudes y actuar sobre ellas a través de contradiscursos (...).

Por otro lado, y en relación con el tema de investigación, a través de las *representaciones lingüísticas* podremos aproximarnos a la manera en cómo los consultantes valoran las diferentes lenguas y por qué lo hacen de la manera en que lo hacen, siempre considerando el decir o las verbalizaciones de los mismos ya que utilizamos como instrumento metodológico la entrevista.

Esto último es destacable porque nos permitirá comprender qué factores entran en juego cuando cierto grupo de actores sociales deciden aprender una lengua extranjera (*prácticas lingüísticas*).

Otro término a considerar en este trabajo es el de *fetichismo lingüístico*. Este es importante porque nos permite analizar cómo una lengua hegemónica como el inglés es impuesta socialmente y su aprendizaje es visto como necesario para alcanzar ciertas metas laborales y de inclusión social. De acuerdo con Bein (s/d) el *fetichismo lingüístico* es entendido análogamente al *fetichismo de la mercancía* de Karl Marx⁷. Hace referencia a ciertas cualidades esenciales que son atribuidas a las lenguas en función del papel que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción. Al *fetichismo lingüístico* se le atribuyen ciertas cualidades mágicas: se deposita en él la posibilidad de conseguir empleo, de reunificar una comunidad o de hacer perdurar una religión. En palabras de Bein (s/d, p. 3):

De manera análoga, a las lenguas se les atribuyen ciertas cualidades esenciales que son, en realidad, un reflejo de las funciones que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción. Como a cualquier otro, al fetichismo lingüístico se le atribuyen cualidades mágicas: se deposita en él la virtud de conseguir empleo, o la de reunificar una comunidad, o la de hacer perdurar una religión.

Brindamos un ejemplo para comprender la noción teórica de *fetichismo lingüístico* de uno de los informantes: “Acho que inglés está muito ligado a dollar” (PG, migrante de Natal, entrevista realizada 11/07/20). En esta construcción sintáctica, el entrevistado vincula la lengua y el contexto político-económico ya que asocia y/u otorga el estatus de “lengua internacional” al inglés por el desempeño económico que tiene un país, en este caso Estados Unidos. Así para acceder a ese mundo globalizado y avanzado se debe priorizar el aprendizaje y uso del inglés.

⁶ Las actitudes sociolingüísticas son “las acciones que emprende un grupo para conservar su lengua” (Bein, s/d: p. 2). En otras palabras, este concepto hace referencia al comportamiento social frente a las lenguas.

⁷ Karl Marx (2008, p. 88- 89) denomina fetichismo de la mercancía a la forma fantasmagórica que adquiere la mercancía en forma de cuerpo (materialidad) y desvinculado de las relaciones materiales y sociales que de este carácter se derivan.

2.2. Experiencia lingüística de los consultantes

El 1 de julio de 2020 se dio inicio al trabajo de recopilación de la información, realizando una entrevista a la consultante AG. Ella tiene 21 años de edad y es estudiante del Profesorado en Letras. A los 18 años migró de Natal, Brasil a Resistencia, (Argentina) por motivos personales y de estudio. Debido a que nació en Brasil, AG tiene como lengua materna la variedad del portugués hablado en Natal.

Nuestra consultante relata que en su escolarización primaria y media aprendió inglés como segunda lengua, motivada no solamente por deseos personales y familiares, sino también por el contexto institucional que fomentó su enseñanza.

Posteriormente, en los últimos años de la educación media, estudió español como *lengua extranjera*. Al migrar a la Argentina, la entrevistada manifestó que el español pasó a ser la lengua de comunicación más usada, luego el portugués y, por último, el inglés. Sin embargo, cuando regresa de visita a su lugar de origen durante el receso académico el orden se altera: el portugués pasa a tener el lugar prioritario. Es importante destacar que, en el contexto hogareño se usa el portugués como lengua de comunicación familiar. En el proceso de su formación universitaria, adquirió una base en la lengua italiana y, por gustos personales, manifiesta estudiar francés de manera autodidacta.

Por otro lado, la segunda entrevista se realizó el 11 de julio de 2020 con el señor PG, quien es padre de AG. Él tiene 54 años de edad y tiene como lengua materna la variedad del portugués hablado en Natal. Manifiesta no saber inglés y aprendió a hablar español en contacto con la comunidad de habla hispana de Resistencia, Chaco. Sin embargo, PG sostiene hablar portugués y una “mezcla de español”, y no “el español en sí”:

PG: (...) em... no, todavía no... no... no hablo bien español, pero es suficiente para entender y que as personas me entiendan (pasa de largo una señora y mira la pantalla). (PG, migrante de Natal, entrevista realizada 11/07/20).

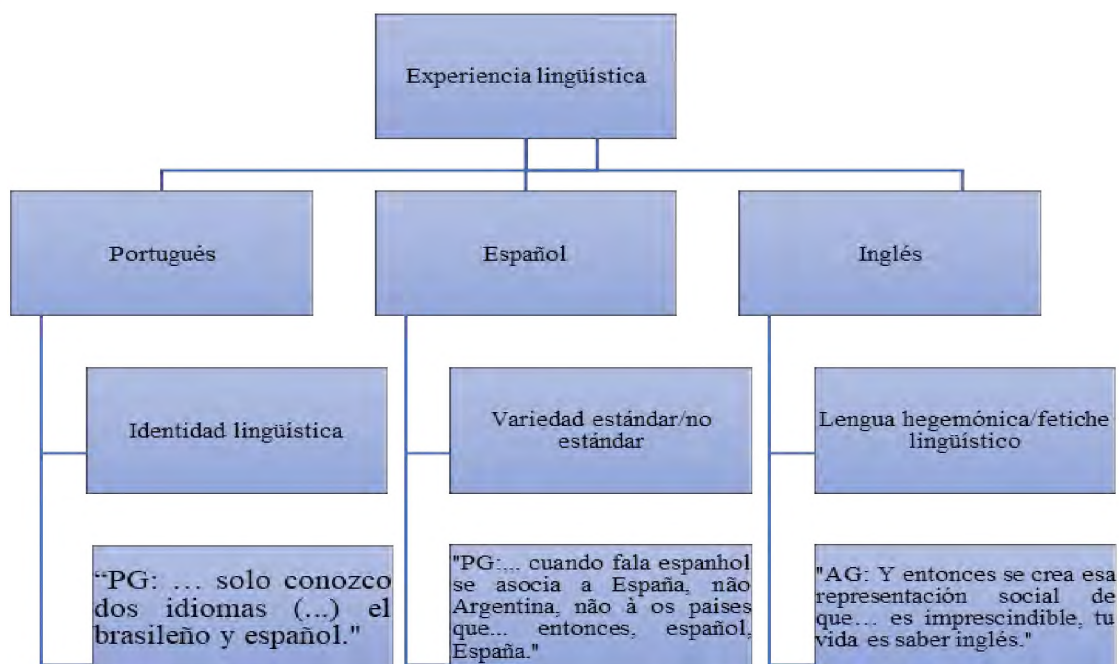
En relación con lo anterior, Klett (2004) define como *bilingüe* a “toda persona que emplea dos lenguas (dos variedades lingüísticas) en su vida cotidiana, aunque haya una disimetría en sus competencias” (p. 168). Y, asimismo, explica que hay dos tipos de *bilingüismo*: el individual y el social. El primero hace referencia a las variedades lingüísticas o lenguas que maneja una persona, mientras que la segunda se relaciona con las variedades lingüísticas o lenguas que maneja una sociedad en particular.

En complementación, Grosjean (2012, p. 7) define el *bilingüismo* como el uso de dos o más lenguas (o dialectos) en la vida diaria, independientemente de las habilidades/competencias, el nivel y la fluidez que un hablante pueda tener en una o más lenguas. Es decir, una persona sería considerada *bilingüe* si pudiera desenvolverse en dos o más lenguas por más que en una de todas ellas no sea fluido o pueda comprender lo que escucha, pero no hablar, entre otras variables

Considerando las experiencias lingüísticas de los consultantes y los planteos de Klett (2004) y Grosjean (2012) se puede decir que la familia inmigrante brasilera en estudio son *bilingües* porque utilizan dos o más lenguas o variedades lingüísticas distintas en su vida cotidiana, de acuerdo a sus propósitos y necesidades comunicativas.

3.1. Análisis

En este apartado se desarrolla el análisis de las RL. Las mismas están agrupadas en tres categorías en función de las lenguas en estudio: portugués, español, inglés. Previo al análisis, brindamos un cuadro sintetizador de las RL identificadas:



3.2. Representaciones asociadas con la lengua materna de los consultantes: “Portugués no brasileño”

Durante el proceso de elaboración de las entrevistas y, su posterior desarrollo, no se consideró abordar alguna pregunta que tuviera relación con la lengua materna de los entrevistados. Sin embargo, en un momento de discusión entre AG y PG afloró la *representación lingüística* de “*Brasileño*” al referirse a la lengua materna de PG, y su posterior corrección por parte de AG a “portugués”. Veamos el siguiente fragmento:

JKA⁸: (...) lo primero que me gustaría conocer es cuántos idiomas usted conoce o lenguas o em... idiomas sabe...

PG: Yo no soy (risas, mira hacia arriba) ... solo conozco dos idiomas (mira a la pantalla) el brasileño y español.

[interrumpe en la conversación AG]

AG: Portugués.

PG: Portugués brasileiro... português em... no, todavía no... no... no hablo bien español, pero es suficiente para entender y que as personas me entiendan (pasa de largo una señora y mira la pantalla). (PG, migrante de Natal, entrevista realizada 11/07/20)

En el fragmento citado se puede apreciar que, la RL que tiene PG respecto de su lengua materna es que habla “brasileño”, no “portugués”. Es decir, con esta frase nuestro consultante no solo asocia su lengua al país de origen (Brasil), sino que marca una cuestión de identificación lingüística ya que intenta diferenciar su lengua del portugués hablado en Portugal. Esto, a su vez, se relaciona con lo que expone Bein (2009) al explicar que en Brasil se da una situación muy diferente respecto de la identificación lingüística en relación con los hispanohablantes. Para el sociólogo del lenguaje los brasileños no consideran su variedad lingüística como una desviación de una “norma culta” o de un “verdadero” portugués, sino más bien es una variedad de la lengua con igual valor que las demás. Esto no sucede con los países hispanohablantes, ya que la Real Academia Española legitima una variedad “cultas”:

⁸ Las siglas JKA se refieren al autor de la ponencia.

La situación de Brasil es muy distinta: por una parte, no basta con cambiar “castellano” por “portugués” en la caracterización lingüística, porque la norma brasileña es sentida como absolutamente válida: nadie tiene la idea de que el portugués brasileño sea una deformación del “verdadero” portugués europeo, a diferencia de lo que suele ocurrir en los países hispanohablantes con relación a la Real Academia Española. En eso pesan varios factores, entre ellos el hecho de que Brasil tenga 160 millones de habitantes, y Portugal sólo 10 millones. (Bein, 2009, p. 7)

Con esto, se puede entender cómo PG no siente que su lengua sea una “desviación” del portugués europeo, sino una variedad más que la denomina “brasileño” o “portugués brasileiro” (dicho en su lengua). Esta charla, si bien la pregunta no estuvo prevista, fue sentida de lo más natural por mí, justamente porque los interlocutores reflexionaron sobre cómo denominar su variedad lingüística sin mi intervención.

3.3. Representaciones sobre el español: “el español de España”

Una de las *representaciones lingüísticas* del español que fue identificada en los discursos de los consultantes fue “entonces, español, España”. Esta *representación* que se vincula, por un lado, a una idea muy arraigada durante parte del siglo XIX que apunta a la homogenización lingüística bajo la premisa: “un Estado, una lengua,”. Por otro, se relaciona con las *políticas lingüísticas* implementadas en el marco del Mercosur⁹ que explicaremos a continuación.

En 1985 el presidente Raúl Alfonsín y su par brasileño José Sarney firmaron la declaración de Foz de Iguazú (Programa de Integración Bilateral), en donde se comenzaron a trazar *políticas lingüísticas* de integración regional con promoción de la enseñanza de las lenguas oficiales de los países que integran el Mercosur. En la Decisión 9 (1995) del Programa de acción del Mercosur se establece: “(...) se deberá profundizar la integración educativa. A tales efectos se deberán (...) establecer planes de enseñanza-aprendizajes de los idiomas oficiales del Mercosur (...)” y la propuesta del Grupo de Trabajo de Políticas lingüísticas que, siguiendo las líneas de acción del “Plan de Acción 2001 – 2005 para el Sector Educativo”, propuso: “(...) promover la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR en los sistemas educativos y la formación de docentes y promover el conocimiento del patrimonio lingüístico regional e instrumentar políticas adecuadas a las diferentes realidades sociolingüísticas de la Región” (Grupo de Trabajo de Políticas lingüísticas, 2001, Acta N° 1).

Arnoux y Bein (2015) mencionan que en el año 2005 el Estado brasileño, de acuerdo con la Ley Câmara Dos Deputados de Brasil 11161 (2005) “Lei Do Espanhol”, ofrecía en las escuelas secundarias la enseñanza del castellano como segunda lengua. En el año 2009 Argentina sanciona la Ley del Senado y Cámara de Diputados de la Nación 26468 (2009), cuyo artículo N° 1 establece que “todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera en cumplimiento de la Ley 25.181” (Recuperado de Medina, 2020, p. 83-84).

Según Bein (2009) Brasil cumplió con los acuerdos firmados a nivel internacional e incorporó la enseñanza del español como lengua extranjera en sus escuelas de nivel medio. Sin embargo, a partir del discurso de nuestra consultante pudimos identificar que la variedad que se enseña en las escuelas de Brasil no es la “americana” o “latinoamericana”, sino la “peninsular”. A modo de ejemplo citamos un fragmento de la entrevista realizada a AG:

⁹ El Mercosur (Mercado Común del Sur) es un proceso de integración regional entre los países miembros de América del Sur. Algunos de ellos son Brasil, Argentina y Paraguay.

JKA: (...) O sea que vos antes de venir a Argentina ya tenías tipo una base en español.

AG: Una base digamos... yo tenía muy poca porque queriendo o no los manuales que teníamos eran manuales eh... del español estándar de España.

JKA: Mjm.

AG: Entonces, ¿qué cosas yo aprendía? Falda, yo no aprendía pollera, ¿entendés? (AG, migrante de Natal, entrevista realizada 01/07/20).

Teniendo en cuenta estas verbalizaciones realizamos el siguiente interrogante: ¿por qué Brasil enseña una variedad del español peninsular cuando sus países vecinos tienen una variedad lingüística que se encuentra muy distante socialmente? Son dos las posibles respuestas que podemos brindar a este interrogante: por un lado, las *políticas lingüísticas* que implementó Brasil para la enseñanza del español parecen favorecer la variedad peninsular. Es decir, se enseña a partir de materiales didácticos que no consideran los usos y variedades del español hablando en Latinoamérica que es el contexto donde surge la idea de integración regional a través del Mercosur. En segundo lugar, las *representaciones lingüísticas* de la sociedad sobre el español ayudaron a que se siguiera sosteniendo la enseñanza de la variedad peninsular¹⁰, como lo sostiene PG: “cuando fala espanhol se asocia a España, não Argentina, não à os países que... entonces, español, España” (PG, migrante de Natal, entrevista realizada 11/07/20).

En cuanto a las *políticas lingüísticas* implementadas en Brasil, Bein (2009) explica que la variedad peninsular será la que tenga relevancia por dos motivos: el primero tiene que ver con la hegemonía de la enseñanza del español a nivel internacional, centrada en el Instituto de Cervantes. Para explicitar aún más su afirmación recurre a una anécdota familiar donde relata que su hermana le ensañaba a su sobrino el “español argentino” y que, en un examen de español en la escuela, la profesora le bajó puntos porque para la letra “V” escribió que se deletreaba “ve” y para la “W” afirmó que se pronunciaba “doble ve”. La profesora del niño afirmó que ambas formas eran incorrectas y que la “V” se pronunciaba “uve” y la “W” “uve doble”. Como consecuencia de esto, el autor explica que esto sucede porque al niño le corrigen el nombre de la “v” y la “w” porque la norma del castellano enseñado en Brasil suele ser la española; quien está teniendo la hegemonía en la enseñanza del castellano y la formación docente, es el Instituto Cervantes (Bein, 2009, p. 3).

En analogía al planteo de Bein (2009), paradójicamente también se encuentran situaciones donde en Brasil hay extranjeros de habla hispana, provenientes de países latinoamericanos y tienen que enseñar una variedad de su lengua que no la manejan. Este es el caso de las profesoras uruguayas de AG que le enseñaron español peninsular. Citamos las palabras de AG para ejemplificar la afirmación:

AG: Y en la secundaria allá son tres años. Entonces, aprendí español desde 2013 a 2015. Mis profesoras eran uruguayas.

JKA: Uruguayas... O sea que vos antes de venir a Argentina ya tenías tipo una base en español.

AG: Una base digamos... yo tenía muy poca porque queriendo o no los manuales que teníamos eran manuales eh... del español estándar de España (AG, migrante de Natal, entrevista realizada 01/07/20).

En relación con las *políticas lingüísticas*, también prevalece la enseñanza de la variedad peninsular del español en Brasil debido a la ausencia de *políticas lingüísticas* por parte de los países latinoamericanos

¹⁰ También prima la variedad peninsular en la enseñanza del español como lengua extranjera por la hegemonía del Instituto de Cervantes. Esto lo explica Bein (2009) y lo retomo en el siguiente párrafo.

(entre ellos, Argentina) sobre la enseñanza de sus lenguas oficiales en el exterior. Cuando esto sucede, son otros países los que imponen sus políticas, como lo explica Bein (2009, p. 12):

Por último, una consecuencia fácil de advertir: cuando un país no emprende su propia política lingüística interna y externa se ve sometido a la política de terceros países (...).

Ante esta falta de *políticas lingüísticas* internas y externas por parte de los países latinoamericanos, se puede pensar que surgen RL que vinculan ideas sobre una lengua o una variedad lingüística (en este caso, el “español peninsular”) a una política que se impone desde instituciones con renombre como, por ejemplo, el Instituto de Cervantes. Esto se puede ver en el siguiente ejemplo donde PG muestra cómo asocia la lengua española al país de donde proviene:

PG: (se ríe) Em, no sé. Esa... Eso no, no, no lo puedo explicar, pero /?/ la influencia do Estados Unidos tem sempre una gran influencia em no mundo todo, ¿eh? Y acho que por lo tanto que. independente da lengua español que não tem tanta influenza. Espanha não tem... o que (mueve las manos)... cuando fala espanhol se associa a Espanha, não Argentina, não à os países que... entonces, español, Espanha (PG, migrante de Natal, entrevista realizada 11/07/20).

De esta cita se puede comprender también cómo esa RL “español, España” es eco de otras, como “en España se habla el verdadero español”, “el español chileno es una desviación”, entre otras. Por lo tanto, en el imaginario social, la variedad considerada “prestigiosa” del español es la peninsular. Y esto, como anteriormente se explicó, guarda relación con las *políticas lingüísticas* de la lengua: la hegemonía del Instituto de Cervantes, la ausencia de políticas internas y externas de Argentina y/u otros países latinoamericanos.

Ahora bien, considerando las manifestaciones de nuestros consultantes y el abordaje de Bein (2009), si en la República Federativa de Brasil se enseña una variedad del español que es muy distante sociolingüísticamente de las prácticas lingüísticas de los hispanohablantes, cabría preguntarnos si son adecuadas las *políticas lingüísticas* del español como lengua extranjera en Brasil.

Respecto de este interrogante, Bein (2009, p. 10) lo expone de manera similar en su trabajo *Los idiomas del Mercosur*: “¿Cuáles son las condiciones para que una política lingüística triunfe?”. Varias son las condiciones que él expone que se deben dar para que una *política lingüística* triunfe. En primer lugar, se debe tener un buen conocimiento de las lenguas habladas en un territorio. En segundo lugar, se debe crear las condiciones técnicas para hacerlo (formación docente, material de estudio, etc.). Pero, además, también se tiene que “propagandizar” esa enseñanza y crear un discurso identitario que vinculen la historia común, la geografía y la cultura entre los miembros de una sociedad con las lenguas. Y, por último, Bein (2009) explica que todo esto debe estar enmarcado en proyectos políticos más amplios.

Considerando los aportes del autor y las verbalizaciones de los consultantes, se podría pensar que las *políticas lingüísticas* del español como lengua extranjera en Brasil no son muy adecuadas o eficaces. Primeramente, porque desde el punto de vista de Bein (2009), en Brasil en apariencia parece que no se brinda un espacio para que las diferentes variedades del español sean enseñadas. Por ejemplo, el caso del relato del niño y las correcciones de la docente con los fonemas V y W y los modos de enseñanza de las profesoras uruguayas de AG. En segundo lugar, también es algo que lo manifiesta AG cuando expone que sus clases de español no le fueron muy útiles a la hora de “formar frases” cuando migró a nuestro país:

JKA: mmm cuando viniste acá a Argentina, o sea, a Chaco, Resistencia, ¿tuviste algún tipo problemas? O sea, como tenías tipo la base del español peninsular que decís, pero ¿te sirvió

eso para desenvolverte acá en nuestra comunidad tipo de habla “español resistenciano” ah re (me río) español con variedad nordeste.

AG: Ehh... Sí me sirvió para decir que hablaba algo, no sé, buen día, buenas tardes, buenas noches...

JKA: Mjm.

(...)

AG: ... Ehh... sí me sirvió digamos con... con... la cuestión de vocabulario, pero para formar frases no... no mucho. Eso tuve que aprender hablando. Entonces, más que nada, el aprendizaje del español en la secundaria me sirvió para tener un léxico (AG, migrante de Natal, entrevista realizada 01/07/20).

Sin embargo, tenemos que mencionar que dicho léxico también correspondía a una variedad peninsular. Por lo tanto, cuando migró a la Argentina tuvo problemas en ese nivel lingüístico, como lo manifiesta a continuación: “AG: Entonces, ¿qué cosas yo aprendía? Falda, yo no aprendía pollera, ¿entendés?” (AG, migrante de Natal, entrevista realizada 01/07/).

Por último, se puede sintetizar que el español enseñado en Brasil, así como también las *representaciones lingüísticas* sobre dicha lengua (“español, España”) no contempla el uso efectivo de otras variedades del español que son más próximas geográficamente a Brasil. Es decir, solo se enseña y se mantiene una norma estándar sin considerar las variedades, los usos que los hablantes hacen de la lengua y la utilidad para los brasileños como miembros del Mercosur.

3.4. Representaciones sobre el inglés: “una lengua útil” y “tu vida es saber inglés”

Para desarrollar este apartado y comprender las representaciones de los consultantes es necesario recordar brevemente, por un lado, las *políticas lingüísticas* implementadas a nivel nacional sobre la enseñanza del inglés en los niveles educativos obligatorios. Por el otro, se debe mencionar el impacto económico y tecnológico que tuvo a nivel internacional los Estados Unidos, que logró favorecer al inglés y su aprendizaje independientemente de la nacionalidad de las personas.

En 1970 surge a nivel internacional la *globalización neoliberal* (Bein 2007). Esto se entendió como una nueva etapa en el desarrollo del capitalismo en la que Estados Unidos cobró un papel importante en la economía internacional. Posteriormente, se fue conformando nuevas unidades políticas, las transnacionales, como la Unión Europea, el NAFTA, el ASEAN¹¹ y el Mercosur. Como consecuencia de estos convenios, la lengua inglesa adquirió una significativa expansión como “lengua mundial”, debido al papel económico y tecnológico que ocupa los Estados Unidos de América en la economía internacional (Bein, 2007, p. 7).

Estas *representaciones lingüísticas* del inglés como “lengua mundial” y “lengua de la comercialización” es eco de muchas otras más. Como se mencionó previamente, nuestros interlocutores poseen competencias en inglés y le otorgan un rol importante al conocimiento de dicha lengua. En las entrevistas, al preguntar si los interlocutores consideraban que había lenguas más importantes que otras, AG contestó que no. Sin embargo, ella considera que el inglés es una “lengua hegemónica”, es decir, que es impuesta a la sociedad como necesaria:

JKA: Entiendo, em... ¿consideras que hay lenguas más importantes que otras?

¹¹ NAFTA es una sigla en inglés que significa “Tratado de Libre Comercio de América del Norte”; ASEAN se refiere a “La Asociación de Naciones del Sureste Asiático”.

AG: No.

JKA: ¿No? Okay. Em...

AG: Hay... lo que creo que hay es algunas que te van a ser más útiles... pero eso... eso no tiene que ver con la importancia.

JKA: ¿por qué crees...

AG: Porque lamentablemente vivimos en una hegemonía en que la lengua inglesa gana en todas (AG, migrante de Natal, entrevista realizada 01/07/20).

En adición a esto, en otra pregunta sobre si un brasilero de Natal priorizaría aprender inglés o español, nuestra consultante afirmó que priorizarían la primera lengua porque “es una lengua hegemónica que domina todo el mundo y es útil”. Además, afirma que existe una creencia sobre el inglés vigente a nivel social: “tu vida es saber inglés”. Veamos en la siguiente cita cómo explica esta idea la consultante:

JKA: Okay... Em... Según tu punto de vista, ¿pensás que un brasilero de Natal priorizaría ciertas lenguas para ser aprendidas y no otras? Creo que...

AG: Sí. Priorizaría el inglés.

JKA: E:::m... bueno, otra pregunta... ¿crees que hay ciertas representaciones sociales que inciden en que una persona aprenda una lengua, como el inglés por ejemplo y no otra como el polaco? O sea, con representaciones sociales me refiero tipo ideas... que hay en la sociedad sobre algunas lenguas por sobre otras.

AG: Totalmente. Por eso era lo que te digo no solamente es la utilidad sino también tenemos ese que va... para mí que va de la mano de la utilidad porque tenemos una lengua hegemónica que domina casi todo el mundo. Y entonces, se crea esa representación social de que... es imprescindible, tu vida es saber inglés (AG, migrante de Natal, entrevista realizada 01/07/20).

PG comparte estas representaciones sobre el inglés. Sin embargo, él asocia la lengua con el poderío económico de los Estados Unidos al definir que el inglés es “igual al dólar”. Nuestro consultante cree que el inglés es el “idioma mundial” al explicar que, si uno aprende esta lengua, en cualquier lado que se encuentre, su capacidad de comunicarse estaría garantizada:

PG: O inglês é mais utilizado em a maioria de los países, por exemplo, si va para Japão, a China, no utiliza español, primeramente, inglés.

JKA: Mjm.

PG: China, Japão, em a mayoría de los países de para allá se utiliza inglés porque é uma lingua igual a dólar. Acho que inglés está muito ligado a dollar (PG, migrante de Natal, entrevista realizada 11/07/20).

Estas *representaciones lingüísticas* las podemos explicar a través de lo que Bein (s/d) denomina *fetichismo lingüístico*. Son ciertas cualidades esenciales que son atribuidas a las lenguas en función del papel que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción. Al *fetichismo lingüístico* se le atribuyen ciertas cualidades mágicas: se deposita en él la posibilidad de conseguir empleo, de reunificar una comunidad o de hacer perdurar una religión¹² (Bein, s/d, p. 3).

Entonces, esas “cualidades mágicas” depositadas en el inglés guardan relación con las siguientes

¹² Remito al *Marco teórico* para profundizar en la noción de *fetichismo lingüístico*.

representaciones lingüísticas: “tu vida es saber inglés” e “inglés es igual al dólar”. Ambas ideas son ecos de lo que Bein (s/d, p. 3) explica sobre el inglés: “se deposita en él la virtud de conseguir empleo, o la de reunificar una comunidad, o la de hacer perdurar una religión”. En este caso en particular, la idea de “reunificar una comunidad”, se resignifica en que cada comunidad maneje una lengua homogénea a nivel internacional para la comunicación entre las personas, y esta debe ser el inglés. Por eso, Bein (2012) habla de “lengua mundial”.

Por otro lado, y particularmente, en Argentina, esas teorías e imaginarios sociales (RL) del inglés promovieron la instauración canónica de su enseñanza dentro de la currícula en el nivel primario y medio durante casi un siglo. Así, a partir de la reforma educativa de 1942, se introducen nuevos cambios respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel medio de la educación secundaria. Estas consistían en la reducción de la carga horaria del francés en favor del inglés y la obligatoriedad de esta última en algún nivel de la formación académica; esta presencia del “inglés” se debía a una RL basada en la “solidaridad continental”. Citamos la explicación brindada por Bein a este momento de las políticas lingüísticas de nuestro país (2012, p. 5 – 6):

Para resumir los cambios: el francés se reducía de 4 años a 3, a 2 o a ninguno; el inglés quedaba en 3 años; el italiano quedaba en 2 años o se reducía a ninguno. Es decir que el francés, de ser la lengua más importante, pasaba a ocupar el segundo lugar después del inglés, que debía aparecer en todas las combinaciones (...) el decreto debía explicar por qué priorizaba el inglés. Lo hacía en la segunda parte del punto f:

La obligación de estudiar el inglés en uno u otro de los dos ciclos del bachillerato obedece a razones de solidaridad continental, cada día más imperiosas con motivo del acrecentamiento de nuestro intercambio intelectual y comercial con los Estados Unidos de Norte América.

Durante la dictadura militar de 1976-1983 en Argentina se acentuó la preferencia por el inglés debido a la subordinación económica de nuestro país a la política de los Estados Unidos (Bein, 2012, pp. 6 – 7).

Ahora bien, ¿qué impacto tiene la vigencia de estas *representaciones lingüísticas*? Pues, podría pensarse que, en primer lugar, en Argentina es uno de los principales factores por los cuales las diferentes *políticas lingüísticas* en favor de la integración del portugués y las lenguas indígenas en la enseñanza media y primaria fracasasen. Esto es así porque se sigue sosteniendo que “la primera lengua extranjera que uno tiene que aprender de manera obligatoria es el inglés”. Esto se puede apreciar en la siguiente respuesta de PG, donde al preguntarle qué lenguas cree que se deberían aprender, él afirma que debe ser el inglés:

JKA: Bien, em... ¿Qué idiomas cree que es importante para que un brasilero aprenda? Si usted tiene que decirle a alguien del lugar en donde usted vive que es Natal, ¿verdad? Si tiene que decirle a un brasilero... cualquiera, aconsejarle un idioma para aprender... ¿Cuál sería?

PG: (se ríe).

JKA Así, en general. Si tuviera que aconsejarle a alguien (me río) de Brasil, digamos.

PG: Mais acho que primero (señala con su dedo) tene que aprender inglés porque /aish/ que español ya también mais bem /prosudo du... du/ português.

JKA: Mjm.

PG: Para mí, yo no... yo conozco algunas palabras (mueve la mano) en inglés, pero, por ejemplo, si yo fui a Estados Unidos hay algunas provincias de Estados Unidos que habla español e inglés. Hay otras que solo inglés. Entonces... (se encoge de hombros) vamos a tener dificultades.

JKA: Sí y, ¿en segundo lugar?

PG: Entonces, en primer lugar, inglés (mueve la mano como si estuviera contando, con seguridad) y en segundo español (PG, migrante de Natal, entrevista realizada 11/07/20).

Bein (2012) en su artículo *Argentinos: esencialmente europeos...* explica que, gracias a los numerosos acuerdos firmados entre Brasil y Argentina, en 2005 Brasil ya había instaurado la obligatoriedad de la enseñanza del español como lengua extranjera en sus escuelas secundarias, mediante la Ley 11.161 (p. 10). Y, en 2010, la mayoría de las escuelas estatales ya ofrecían el español en las escuelas de nivel medio. Sin embargo, la República Argentina hizo caso omiso a esos acuerdos y, recién en 2009 se aprobó una ley análoga a la brasileña, la Ley 26.468/09:

En ese contexto, la Argentina finalmente aprobó en 2009 una ley análoga a la ley 11.161 brasileña de 2005. La ley 26.468/09 estipula “la inclusión obligatoria en todas las escuelas secundarias de una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera” a concretarse hasta 2016. Con el antecedente de las llamadas “escuelas bilingües de frontera”, la ley 26.468 fija que en las provincias fronterizas con Brasil corresponderá su inclusión desde el nivel primario. (Bein, 2012: 11)

A pesar de estos acuerdos y leyes sancionadas, en nuestro país seguirá teniendo relevancia el inglés, en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria y media, por sobre las demás lenguas debido a la hegemonía de los Estados Unidos de América y de los recursos tecnológicos con fuerte presencia del inglés.

4. Reflexiones finales

Decidimos organizar las reflexiones finales retomando algunos de los interrogantes de investigación propuestos. El primero es: **¿Las representaciones lingüísticas inciden en el aprendizaje de las lenguas extranjeras?**

Para dar una posible respuesta, considerando todo el desarrollo del trabajo, retomamos la noción de *representaciones lingüísticas*. Estas son imágenes, definiciones y valoraciones que las personas hacen sobre sus prácticas lingüísticas y, asimismo, esas valoraciones forman parte de la conciencia social de la praxis (Bein s/d, p. 2).

Consideramos que las *representaciones lingüísticas* inciden en el aprendizaje de las lenguas extranjeras cuando, por ejemplo, los consultantes afirman que, socialmente, el inglés tiene más “valor/utilidad” que otra lengua para ser aprendida, por razones de índole social: “inclusión social”, “posible inserción en el mercado laboral”, “acceso a la tecnología”, “comunicación garantizada en cualquier parte del mundo”, etc.

El segundo interrogante de este trabajo es: **¿las representaciones lingüísticas de los consultantes están atravesadas por las políticas lingüísticas?** En cuanto a esto, a lo largo de este escrito se pudo observar cómo ambos aspectos están ligados. Si retomamos la cuestión del español en Brasil, podemos afirmar que las *representaciones lingüísticas* manifestadas por los consultantes están atravesadas por las *políticas lingüísticas* implementadas para el español en su país de origen, Brasil; políticas que lejos están de promover la tan ansiada integración regional de los países del Mercosur.

En última instancia, cabe destacar nuevamente que, **las representaciones lingüísticas de los consultantes inciden en su praxis**. De esta manera, se arriban a las siguientes consideraciones: como primer punto, la variedad del portugués hablado en Natal forma parte de la identidad lingüística

de los consultantes, en especial, de PG. Es decir, en su vida cotidiana, esta es la lengua con la cual se siente “identificado” y parte de una sociedad (Natal, Brasil). En segundo lugar, el inglés es la “lengua hegemónica” o la “lengua de comercio” que ellos consideran que se “impone” en la sociedad y “debe ser aprendida a toda costa” por la primacía que adquiere a nivel internacional en diferentes ámbitos: la educación, la economía, la tecnología, entre otros. En tercer lugar, la variedad del español que es considerada “estándar” y la que uno de los consultantes aprendió en la escuela fue la peninsular.

Más allá de las representaciones mencionadas, identificamos que coexisten dos valoraciones sobre las lenguas en los discursos de los consultantes. Por un lado, las representaciones que tienen los actores sobre el inglés, español y portugués están asociadas con lo “estándar”, la “norma” y lo “culto”; es decir, con lo que aprendieron en las academias de enseñanza de las lenguas. Por el otro, estas representaciones entran en tensión cuando los consultantes manifiestan que todo lo que aprendieron sobre las lenguas en las academias no les resulta útil al momento de ponerlo en práctica en conversaciones espontáneas de la vida diaria. Esto da cuenta de la coexistencia de dos RL, una basada en la idea de lengua oficial y normativa y otra es lo que realmente hacen los hablantes con la lengua en los contextos de habla.

A partir del análisis, se puede pensar que este trabajo presenta un esbozo general respecto de dos cuestiones: por un lado, el papel que ocupa el inglés en Latinoamérica frente a las demás lenguas de la región; y, por el otro, una aproximación sobre qué español se enseña en Brasil, país miembro del Mercosur y de Latinoamérica.

Referencias bibliográficas

- Ameigeiras, A. (2006). “La investigación cualitativa”. En: Vasilachis Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (p. 23 - 64). Barcelona: Ed. Gedisa.
- Arnoux de Narvaja, E. & Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En E. Narvaja de Arnoux, & R. Bein (Eds.), *Política lingüística y enseñanza de la lengua* (pp. 13-50). Buenos Aires: Biblos.
- Bein, R.(S/D). Las lenguas como fetiche.
- _____. (2007). *Leyes de educación, lenguas y proyecto político* Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Universidad Nacional de Córdoba y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2007 (p. 199-206).
- _____. (2009). “Los idiomas del Mercosur”. En: *Revista TodaVía*, n° 1, (pp. 1 – 14). Disponible en: <https://edubilinguedefronteramisiones.blogia.com/2009/112801-los-idiomas-del-mercosur.php>
- _____. (2012) «Argentinos: esencialmente europeos...», QUADERNA [en ligne], 1 | 2012, mis en ligne le 28 décembre 2012. Recuperado el 3 de octubre del 2020. Disponible en: <http://quaderna.org/argentinosesencialmente-europeos>.
- Contursi, M. (s/d). *Legislación político-lingüística del MERCOSUR: avances y dilaciones a casi dos décadas del Tratado de Asunción*. Recuperado el 3 de octubre del 2020. Disponible en: <http://linguasur.com.ar/panel/archivos/87aad16214a9baff4d20c2fdd25e7e6ccontursi.pdf>
- Grosjean, F. (2012). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (p. 5 – 25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Available on: <https://www.wiley.com/en-us/The+Psycholinguistics+of+Bilingualism-p-9781444332797>.
- Guber, R. (2011). “El registro: medios técnicos e información sobre el proceso de campo”. En: *La etnografía método, campo y reflexividad* (p. 93 – 109). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

XL ENCUENTRO DE GEOHISTORIA REGIONAL (2021)

Jodelet, D. (1993). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: S. Moscovici, (Ed.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoria/link/5d04bde3a6fdcc39f11be9fd/download

Klett, E. (2004). “Bilingüismo y lengua materna”. En: *Biling LatAm*, 2004 (p. 167 – 174).

Marx, K. (2008) [1975]. *El Capital*, Tomo I Vol. 1. Madrid: Ed. Siglo XXI editores.

Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.