

# La integración regional y la enseñanza bilingüe en Latinoamérica. Los incentivos para el aprendizaje del portugués en países hispanohablantes y del español en Brasil

A integração regional e o ensino bilingue na América Latina. Os incentivos para a aprendizagem do português em países hispânicos y do espanhol no Brasil

*The regional integration and bilingual education in Latin America. The incentives for teaching Portuguese in Hispanic countries and Spanish in Brazil*

## AUTOR

**Larissa Oliveira  
Cardoso \***

[larissa.oliveira.  
cardoso@temple.edu](mailto:larissa.oliveira@temple.edu)

\* Profesora asistente  
en la Temple University  
(Filadelfia, Estados  
Unidos).

## RESUMEN:

América Latina es una de las regiones en las que se habla de forma más generalizada un idioma común a los diferentes países que la componen, el español. De igual forma, la zona comprende también el país con el mayor número de luso hablantes, o sea, Brasil. Sin embargo, a pesar de las similitudes históricas, culturales, económicas y políticas, Latinoamérica nunca logró aparecer como un actor unificado en el escenario global. Este hecho tiene impacto en la ausencia de políticas lingüísticas, siendo necesaria una mayor integración en esta región para que haya un fomento en el bilingüismo del español-portugués en la sociedad latinoamericana. Por consiguiente, este artículo trata de mencionar los proyectos y programas lingüísticos realizados en el territorio latinoamericano, presentando los obstáculos enfrentados para la continuidad de estas políticas lingüísticas.

## RESUMO:

A América Latina é uma das regiões em que mais se fala de forma generalizada um mesmo idioma entre os diferentes países que a compõe, isto é, o espanhol. Da mesma forma que essa zona também acolhe o maior número de luso falantes do mundo, ou seja, o Brasil. Entretanto, apesar de similaridades históricas, culturais, econômicas e políticas, a América Latina nunca conseguiu aparecer como um ator unificado no cenário global. Esse fato gera um impacto na ausência de políticas linguísticas, sendo necessária uma maior integração na região para que haja um fomento no bilinguismo espanhol-português entre os países latino-americanos. Portanto, este artigo busca analisar os projetos e programas linguísticos realizados neste território, apresentando os obstáculos enfrentados para a continuidade destas políticas linguísticas.

## ABSTRACT:

Latin America is one of the regions in which a common language, Spanish, is spoken more widely among the different countries that comprise it. Similarly, the area also includes the country with the largest number of Portuguese speakers, Brazil. However, despite the historical, cultural, economic, and political similarities, Latin America has never managed to appear as a unified actor on the global stage. This fact affects the absence of language policies, requiring a greater integration in this region so that there is a promotion of bilingualism of Spanish-Portuguese in Latin American society. Therefore, this article tries to mention the linguistic projects and programs that have occurred in Latin America, presenting the obstacles faced for the continuity of these linguistic policies.

## 1. Introducción

Una de las herencias más notables dejadas por España y Portugal en los veinte países latinoamericanos<sup>1</sup> fueron sus respectivos idiomas. Desde la colonización de este territorio, se observa el predominio de las lenguas española y portuguesa, aparte de los idiomas hablados por las diversas comunidades indígenas, ubicadas en muchas áreas de la región, y del francés y el criollo haitiano hablado en Haití.

El español y el portugués son dos lenguas fónicas, marcadas por una semejanza tal que puede llegar a generar un alto grado de intercomprensión entre los hablantes de los dos idiomas. Este hecho posibilita una comunicación que presenta modelos diversos que varían desde un diálogo bilingüe, pasando por una variedad de contacto, conocida como *portuñol*, hasta un aprendizaje efectivo, comparándolo con otras lenguas extranjeras, según afirman Oliveira y Morello (2019).

Además de las similitudes entre estos dos idiomas, Portugal y España presentan una larga frontera terrestre, conocida como «La Raya». E, impresionantemente, en América del Sur, Brasil comparte frontera con siete países hispanohablantes, siendo, geográficamente, una de las fronteras más grandes del mundo. Todo esto abre puertas para la creación de diversas políticas y proyectos que podrían incentivar el bilingüismo entre países, estando el enfoque de este estudio inmerso en el contexto de América Latina. No obstante, como veremos más adelante, estas políticas lingüísticas son muy poco exploradas sobre todo por los países latinoamericanos.

La frontera terrestre brasileña oficial tiene una extensión de 16.885,7 km, y limita con 10 de los 12 países de América del Sur, con la excepción de Ecuador y Chile. La Constitución Federal de Brasil establece en su artículo 20, párrafo 2º que la franja oficial de frontera tiene hasta 150 km de anchura. Además, el artículo incluye que 9 de los 26 estados brasileños comparten frontera con las naciones hispánicas sudamericanas. Así, Bolivia hace frontera con Acre, Rondônia, Mato Grosso y Mato Grosso do Sul; Perú con Acre y Amazonas; Venezuela con Amazonas y Roraima; Colombia con Amazonas; Paraguay con Paraná y Mato Grosso do Sul; Argentina con Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul; y Uruguay con Rio Grande do Sul.

Con relación a la zona fronteriza brasileña con estos países hispánicos, por ser tan amplia, el Ministerio de la Integración Nacional (MI) brasileño la dividió en tres grandes arcos: Norte, Central y Sur. El Arco Norte corresponde a la frontera con Guyana Francesa, Surinam, Guyana, Venezuela, Colombia y Perú; el Arco Central es donde Brasil comparte frontera con Bolivia y Paraguay; y el Arco Sur se refiere a la zona fronteriza en parte de Paraguay, Argentina y Uruguay. Según el libro *Fronteras do Brasil: diagnóstico e agenda de pesquisa para política pública* (Pêgo *et al.*, 2017), publicado por el Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA) y el MI de Brasil, la frontera supone un 27% del territorio nacional y estos arcos son considerablemente diferentes entre sí. De acuerdo con la obra (Pêgo *et al.*, 2017), en el Arco Sur la circulación e interacción de personas y el contacto lingüístico está notablemente más presente si lo comparamos con los demás arcos. De esta forma, es también donde los países que hacen frontera con el Arco Sur de Brasil desarrollaron más intentos para promover políticas lingüísticas.

El ambiente multilingüe en tiempos de globalización ya es algo considerado común y hasta necesario para la sociedad del siglo XXI. El mundo globalizado nos exige estar en contacto con diversas lenguas, en especial la lengua inglesa. Sin embargo, el inglés no es el único idioma considerado fundamental y si pensamos en América Latina, podemos inferir que aprender

### PALABRAS CLAVE

América Latina;  
bilingüismo;  
políticas  
lingüísticas.

### PALAVRAS-CHAVE

América Latina;  
bilingüismo;  
políticas  
lingüísticas.

### KEYWORDS

Latin America;  
bilingualism;  
language policies.

Recibido:  
30/10/2021

Aceptado:  
11/06/2023

español o portugués es aún más relevante. Lamentablemente, veremos que este no es el caso. Esta es una región con múltiples problemas sociales, económicos y políticos, lo que conlleva a que existan fallos de integración a niveles lingüísticos también, impidiendo mucho de su desarrollo científico.

La cuestión de la integración regional en Latinoamérica es tema de variadas investigaciones. La ausencia de una pretensión sería de alinear los intereses comunes de los países latinoamericanos y ponerlos en práctica a largo plazo es uno de los mayores desafíos. Por esta razón, este artículo se justifica por la necesidad de una mayor integración en Latinoamérica para fomentar el bilingüismo en la región y tiene como objetivo presentar cómo los obstáculos de integración en esta zona influyen en los incentivos de la enseñanza bilingüe español-portugués. Para realizar este análisis crítico, el presente estudio utiliza una metodología basada en la revisión de artículos empíricos y actuales sobre el tema, además de considerar relevantes documentos oficiales de MERCOSUR y las legislaciones relativas a las políticas lingüísticas.

## 2. El bilingüismo y la educación bilingüe

El concepto de bilingüismo es complejo y recibe variadas definiciones. Según una versión amplia de Baker (2001), el bilingüismo es la capacidad de un individuo de utilizar más de una lengua. García (2009) cree que el bilingüismo, en su forma más equilibrada, sería la idea de que una persona bilingüe tenga la aptitud de usar las dos lenguas en todos los contextos y con todos interlocutores. Sin embargo, esta es una forma de bilingüismo muy idealizada y aunque aceptada entre la comunidad académica, se sabe que tal grado del uso, digamos que, de forma casi impecable, de dos idiomas diferentes ha sido considerado como inexistente, de acuerdo con García.

García (2009) presenta cuatro tipos principales de bilingüismo, partiendo de que los grupos sociales y los individuos tienen necesidades y recursos diferentes, por lo que se han discutido distintas formas de este fenómeno a lo largo de los años. Los cuatro tipos son: el sustractivo, el aditivo, el recursivo y el dinámico<sup>2</sup>. Para García, el sustractivo es aquel en el que los niños aprenden un segundo idioma que, de forma gradual, reemplaza y elimina la primera lengua; eso ocurre con muchas familias inmigrantes en los Estados Unidos. El bilingüismo aditivo es una especie de «doble monolingüismo», suele ocurrir en comunidades influyentes y elitistas, donde la segunda lengua se añade al repertorio del hablante, manteniéndose los dos idiomas. El recursivo es un tipo de bilingüismo en el que se intenta revitalizar un idioma que ha sido suprimido anteriormente; «es recursivo porque se remonta a los fragmentos de un lenguaje ancestral» (García, 2009, p. 50). Finalmente, el tipo dinámico, involucra múltiples y multimodales prácticas lingüísticas como corresponde a los medios de comunicación en un mundo globalizado y de creciente acceso a la tecnología.

Es importante mencionar que los conceptos de bilingüismo adoptados por García pueden ampliarse desde la perspectiva de las ideas de monoglosia y heteroglosia. La visión monoglósica del lenguaje tiende a separar las habilidades del hablante bilingüe en dos grupos monolingües. Es decir, «conceptualiza al bilingüismo como monolingüismo paralelo y excluyente» (Espinoza, 2019, p.180), como si el individuo pudiera separar y controlar sus conocimientos en cada idioma y uno no tuviera influencia en el otro. La noción heteroglósica bakhtiniana es casi el opuesto y está vinculada a cómo los contextos sociales y políticos de los sujetos ajustan el lenguaje (Espíritu Santo, 2020), lo que caracteriza una comunicación más fluida.

Según García y Wei (2014, p.16), las prácticas bilingües dinámicas no son equilibradas como las dos ruedas de una bicicleta y tampoco como las de un monociclo, como en el bilingüismo aditivo y sustractivo, respectivamente. En realidad, el bilingüismo dinámico es como un vehículo todoterreno en el que las personas utilizan todo su repertorio lingüístico para adaptarse tanto a las crestas como a los cráteres de la comunicación en terrenos interactivos irregulares. Por lo tanto, se puede entender que los bilingüismos aditivos y sustractivos derivan de la noción monoglósica del lenguaje, mientras que los bilingüismos dinámico y recursivo se concentran en las ideas heteroglósicas del lenguaje.

Otro modo de bilingüismo es el discutido por Valdés y Figueroa (1994), que definen un individuo bilingüe como aquel que tiene diferentes grados de habilidad en las lenguas en las que se comunica. En el contexto de América Latina, la idea de hablantes bilingües en español-portugués comentada por Valdés y Figueroa, juntamente con el tipo aditivo y dinámico definidos por García, es la que más encaja. En este caso, se aplica la idea del dominio de un segundo idioma, pero sin que aquellos que lo dominan necesiten utilizarlo en todos los contextos de comunicación diarios, como mencionaron Mendonça y Fleith en su estudio de bilingüismo y creatividad (2005).

Para De Mejía (2002, p. 46), un programa de educación bilingüe es el que ve “la primera y la segunda lengua o lengua extranjera como vehículos para la construcción del conocimiento en diferentes áreas curriculares”<sup>3</sup>. O sea, no es apenas la enseñanza del idioma como tal, sino del idioma como herramienta para el aprendizaje en otras asignaturas, proporcionando al estudiante un acceso mucho más amplio a contenidos en variados temas en el otro idioma.

La educación bilingüe tiene innumerables beneficios en el mercado de trabajo, por ejemplo, donde el dominio de una segunda lengua ya es casi obligatorio. Como afirma Mendonça y Fleith (2005), la adquisición de otro idioma también expande las opciones de lectura y acceso a materiales académicos extranjeros, ampliando las oportunidades del hablante bilingüe. Otras ventajas del bilingüismo en la educación, de acuerdo con García (2009), son los beneficios sociales y cognitivos que pueden aumentar en función de las cuestiones sociopolíticas que impactan en la política educativa.

Por consiguiente, en este artículo, se dará relevancia a cuáles fueron y son los incentivos para la enseñanza del español y del portugués en los países latinoamericanos, en especial las políticas lingüísticas que fomentan el bilingüismo de estas dos lenguas en la región.

### 3. Las dificultades de integración de América Latina

El tema de la integración regional es un asunto ampliamente discutido por muchos investigadores de Relaciones Internacionales, Geografía, Economía y otras ciencias. Como define Haas (1970), el proceso de integración regional entre Estados nacionales sucede, básicamente, cuando se mezclan, confunden y fusionan de forma voluntaria con sus vecinos. Según Haas, al hacerlo, estos Estados pierden ciertos atributos fácticos de la soberanía, ya que adoptan nuevas técnicas para resolver en conjunto sus conflictos.

La integración en la región de América Latina puede presentar diversas carencias, principalmente al tratarse de integración política, económica y comercial. Estos problemas no se discutirán en profundidad en este estudio, pero es relevante mencionarlos para entender de manera general cómo el comportamiento de los países que componen el territorio latinoamericano puede influir también en la falta de interés por la integración lingüística de esta zona.

Es destacable que América Latina haya intentado diferentes estrategias de cooperación e integración a lo largo de las últimas décadas. La región tiene diversas organizaciones subregionales de integración como, por ejemplo, la Comunidad Andina de Naciones (CAN), la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) y el Mercado Común del Sur (MERCOSUR). Sin embargo, estas organizaciones no han logrado mostrarse actores coherentemente unificados, aunque tengan intereses en común. Por lo tanto, esta es la mayor dificultad de estos países latinos, o sea, trabajar juntos en la búsqueda de soluciones no necesariamente enfocadas a nivel nacional, sino de toda la región latinoamericana.

Varios investigadores han analizado cuáles son las causas de estos obstáculos para la unificación en Latinoamérica. Birle menciona «la inclinación histórica a mirar hacia Estados Unidos y Europa en lugar de hacia los países vecinos, las diferentes estrategias de desarrollo y la renuncia a ceder soberanía a instancias supranacionales» (2008, p. 143) como posibles razones de este impasse para la integración. Mientras Altmann y Rojas Aravena (2008) señalan que, además de los problemas de la falta de coordinación de

políticas comerciales comunes, los inconvenientes causados por la pobreza, la desigualdad social y la corrupción tienen una presencia negativa responsable de gran parte de las dificultades para alcanzar una Latinoamérica integrada.

Aún sobre los principales motivos de la falta de actuación mancomunada en el territorio latinoamericano, Bermúdez (2018) confirma en el periódico BBC<sup>4</sup> lo que los autores mencionados anteriormente ya habían destacado como posibles factores de desconexión. Además, Bermúdez hace comparaciones entre los intentos de integración en América Latina con el éxito del bloque económico europeo, la Unión Europea. El periodista apunta cuatro aspectos que desfavorecen el funcionamiento de una posible integración latinoamericana: su base económica, su extensión geográfica, la cuestión de la soberanía nacional y las ideologías.

Otro punto que parece recibir pocas inversiones para ampliar la conexión de Latinoamérica es la cuestión cultural. La región tiene diversos aspectos culturales en común, inclusive la misma lengua hablada en, por lo menos, 18 países de su espacio geográfico. No obstante, se puede inferir que este factor no influye significativamente para la integración de América Latina, es decir, somos parecidos y tenemos intereses en común, pero insistimos en actuar separadamente. Asimismo, la ausencia de más políticas culturales que puedan integrar mejor a los países dificulta el acceso a la cultura entre ellos. Sin embargo, existen algunas excepciones. El siguiente apartado ilustra los pocos ejemplos de proyectos y programas gubernamentales implicados en el tema lingüístico en esta zona.

## 4. Los intentos de integración lingüística entre los idiomas español y portugués

### 4.1. Políticas lingüísticas volcadas a la educación bilingüe

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), creada en 1949, es responsable del intento de promover la cooperación entre los países iberoamericanos en cuestiones de educación, ciencia, cultura y tecnología, buscando el desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Portugal y España también participan como Estados miembros del organismo, junto a los demás países latinoamericanos, de hecho, la sede central está ubicada en Madrid. La OEI (s. f.) afirma que, entre sus fines y objetivos, está favorecer las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad en los países iberoamericanos; colaborar con la difusión de los idiomas español y portugués; e impulsar mientras tanto la educación bilingüe con el fin de mantener la identidad multicultural de los pueblos de Iberoamérica.

La OEI es un organismo con relevancia cultural y educativa, aunque se nota que no es un proyecto creado específicamente para la región latinoamericana, sino para todos los países hablantes de lengua española y portuguesa. Sin embargo, esta iniciativa es una de las pocas existentes en el territorio, con el objetivo de fomentar la convivencia de las dos lenguas más habladas por los latinoamericanos.

Según la página electrónica de la OEI (s. f.), Iberoamérica es la mayor región lingüística del mundo, contabilizando más de 650 millones de hispano y luso hablantes, además de otras lenguas originarias. De acuerdo con el organismo, el español y el portugués son dos de los cinco idiomas más hablados en el mundo. En 2019, la OEI creó el Programa Iberoamericano de Difusión de la Lengua Portuguesa (PIDLP) con el objetivo de ampliar la divulgación y fortalecer el idioma portugués en un modelo bilingüe con el español y las diferentes lenguas habladas en la región. Cabe destacar que es un proyecto demasiado reciente y todavía no ha sido posible analizar sus resultados. No obstante, el organismo se muestra bastante optimista con relación a los puntos positivos del programa.

La OEI (s. f.) afirma que el portugués y el español son las dos lenguas latinas más próximas y este hecho facilita y favorece tanto el bilingüismo como la intercomprensión lingüística. Este vínculo lingüístico y cultural entre los dos idiomas puede fortalecer el espacio geográfico y político, desarrollando una mejor convivencia

intercultural. Además de dinamizar las relaciones entre estos países en diferentes aspectos, potencializando los espacios de cooperación, lo que es un desafío cuando se trata de América Latina.

El PIDLP incluye una propuesta de aumentar el uso del portugués en un modelo bilingüe, unido al español. De esta forma, las principales metas son contribuir a la integración regional, enfocando la perspectiva intercultural, impulsando la relación de ambas lenguas, y fortaleciendo las alianzas estratégicas en el ámbito regional, europeo y global. Para poner en práctica este programa, las líneas de acción se encuadran en el desarrollo de los intercambios y la movilidad en las áreas de educación y cultura, promocionando el progreso científico en la zona iberoamericana. Otra acción pretendida por el PIDLP es promover experiencias de bilingüismo en las escuelas de las zonas fronterizas entre Brasil y los demás países de América del Sur y lo mismo en las escuelas cerca la frontera entre Portugal y España.

Con respecto a políticas que fomenten el bilingüismo en regiones de frontera, Brasil y Argentina firmaron un proyecto semejante al PIDLP de la OEI. Establecido en 2005, el Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) fue pensado inicialmente como el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera, creado en 2004 para dar inicio al Grupo de Trabajo que orientaría las acciones con la finalidad de implementar el programa en 2005 (MERCOSUR, s. f.).

El programa fue acordado para impulsar el bilingüismo en zonas fronterizas de los dos países, firmado por el Ministerio de Educación brasileño (MEC, 2015) y el Ministerio de Educación de Argentina. Según el MEC (s. f.), el proyecto tenía el propósito de promover el intercambio entre profesores de los países del MERCOSUR, creando un ambiente bilingüe y no solamente de enseñanza de una lengua extranjera, recapitulando lo anteriormente explicado por De Mejía (2002) sobre la educación bilingüe, donde la enseñanza de variados contenidos se basa en las dos lenguas. Al final de 2009, 26 escuelas participaban en el proyecto. Posteriormente, en 2010, el plan ya se había extendido a tres países más, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Abajo sigue la lista de las escuelas que participaron del proyecto.

Cuadro 1. Escuelas del proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera

EN BRASIL	NÚM. DE ESCUELAS	OTROS PAÍSES	NÚM. DE ESCUELAS
Dionísio Cerqueira (Santa Catarina)	1	Bernardo Irigoyen (Argentina)	1
Foz do Iguaçu (Paraná)	1	Puerto Iguazu (Argentina)	1
Uruguaiana (Rio Grande do Sul)	1	Paso de Los Libres (Argentina)	1
São Borja (Rio Grande do Sul)	2	Santo Tomé (Argentina)	2
Itaqui (Rio Grande do Sul)	2	Alvear (Argentina)	1
Chuí (Rio Grande do Sul)	1	La Cruz (Argentina)	1
Jaguarão (Rio Grande do Sul)	2	Chuy (Uruguay)	1
Ponta Porã (Mato Grosso do Sul)	1	Rio Branco (Uruguay)	1
Pacaraima (Roraima)	2	Pedro Juan Caballero (Paraguay)	1
		Santa Elena de Uaiarén (Venezuela)	1
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>Total (en 4 países)</b>	<b>13</b>

Fuente: MEC, s. f.

Como afirma el MEC (s. f.), en 2013 Bolivia también participaba en el Programa y para el año 2014 se pretendía agregar a Colombia, Perú, Guyana y Guyana Francesa, incluyendo en el PEIF también a la lengua inglesa y francesa, respectivamente. Sin embargo, no hay actualizaciones sobre la participación de estos países.

Según el MEC, en la Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012<sup>5</sup>, en el primer artículo se establece que el objetivo del PEIF es contribuir a la formación académica de niños, adolescentes y jóvenes, a través de acciones que busquen la integración regional. Para eso, el Programa se enfoca en la educación intercultural de escuelas públicas de frontera que son instruidas por el «Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza de las lenguas predominantes en la región» (Portaria nº 798, art. 1; traducción de la autoría).

El Programa mostraba la buena intención de empezar una conexión mayor entre Brasil y los demás países con los que comparte frontera. Como se ha mencionado anteriormente, Brasil cuenta con tres arcos de frontera y, según se puede comprobar en la tabla de arriba, la mayoría de las escuelas participantes pertenecen al Arco Sur, demostrando la afirmación del IPEA y el MI (2017) sobre la mayor dinámica en esta zona. En los Arcos Central y Norte, el Programa no experimentó muchos avances. No pudo desarrollarse en la zona fronteriza con Venezuela, por ejemplo, por la crisis económica y política del país. En Colombia algunos profesores fueron a Santa Catarina, Brasil, para participar de programas de formación y en 2018 empezaron conversaciones acerca de la educación bilingüe de frontera. Sin embargo, las escuelas públicas colombianas aún no incluyen el portugués en su currículo (Rodrigues, 2021).

De acuerdo con la Portaria nº 798, dos de los principios básicos del PEIF eran la interculturalidad y el bilingüismo. Así, lo que pretendía el Programa era promover un ambiente de paz, con conocimiento y respeto mutuo de las zonas involucradas, además de incentivar activamente el uso del español y del portugués en las escuelas participantes. Asimismo, en el documento de esta *Portaria*, se establece que debe haber una enseñanza equilibrada, distribuyendo de forma homogénea las asignaturas impartidas en las dos lenguas y respetando, también, la presencia de otras lenguas regionales.

Lamentablemente, el PEIF tuvo diversos problemas de funcionamiento y no se encontraron informaciones adicionales en sitios electrónicos gubernamentales sobre la situación actual en todas las escuelas participantes. No obstante, Maronesi (2018) en su tesis de doctorado sobre algunas escuelas de las ciudades de Rivera, Uruguay y Santana do Livramento, en Rio Grande do Sul, que formaron parte en el Programa, confirma que el gobierno brasileño suspendió el PEIF en 2017, para disminuir los gastos en educación ese año. Por el lado uruguayo, hubo también una reducción de gastos e inversiones en el Programa, manteniendo apenas el capital para reuniones pedagógicas. Actualmente, esta inversión uruguayana sería el equivalente a US\$23 para 4 horas mensuales, según lo que ha investigado Maronesi (2018).

Además, conforme explican Sousa y Albuquerque (2019), ya entre Argentina y Brasil los inconvenientes fueron también a nivel de sincronía política y pedagógica, lo que complicó el funcionamiento del PEIF. De acuerdo con los autores, en 2017 el Programa tampoco funcionó formalmente en escuelas de frontera argentinas y brasileñas. No se han encontrado datos sobre los demás países participantes en artículos científicos o sitios electrónicos oficiales.

De esta forma, es posible inferir que el proyecto actualmente ya no existe de manera formal. Asimismo, afirma Sagaz (2013) que uno de los factores fundamentales que complicaron el Programa fue su falta de institucionalización. Como define la autora:

*Não havia aprovação do Congresso para a execução do Projeto ou Programa, em termos financeiros, não havia aprovação pelo Conselho Nacional de Educação para a instituição de Escolas Bilingües Interculturais. A partir dessa condição se estabeleceu toda sorte de discontinuidades (Sagaz, 2013, p. 151).*

Sin embargo, se encontraron dos documentos legales para la institución del PEIF: la *Portaria* que contiene los detalles de aplicación del Programa, mencionada anteriormente y el Documento Marco Referencial

de Desarrollo Curricular, del MERCOSUR. Por lo tanto, se supone que los problemas no fueron de institucionalización como tales, sino de falta de cooperación e integración entre los países participantes.

Otra razón para la no continuación del PEIF presentada por Sagaz (2013) fue la falta de condiciones para la implementación del Programa. Sagaz percibe que hubo también un fallo en el diseño inicial para contextualizar el PEIF, o sea, no hubo un planeamiento lingüístico alineado al político. Oliveira y Morello (2019) también afirman que la exánime respuesta de Brasil con relación a las demandas del Programa por un largo periodo de 2 años, unida a los cambios estructurales generó inseguridad a la hora de mantener el foco en el bilingüismo por parte de los países colaboradores.

De esta forma, estos factores fueron, posiblemente, los más relevantes para la interrupción del primer proyecto involucrado en cuestiones bilingües de la zona fronteriza brasileña y algunos de sus vecinos hispanohablantes. Se espera que el PIDLP, organizado por la OEI tenga diferentes proporciones y pueda realmente difundir la lengua portuguesa a más países. Por otra parte, las expectativas son que el Proyecto de hecho facilite el intercambio lingüístico entre hablantes de español y de portugués, facilitando el desarrollo científico.

Como inspiración de proyectos bilingües, el Proyecto de Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera (PEBIF) firmado con la finalidad de aumentar la cooperación entre España y Portugal ha empezado oficialmente en el curso 2021/2022 en 10 colegios de La Raya. Apoyado por la OEI, el proyecto contó con 631 alumnos de educación primaria y 39 profesores a lo largo de la frontera entre los dos países. Los profesores tuvieron acceso a cursos de formación para poner en práctica el proyecto. En 2019, también impulsadas por la OEI, 9 escuelas de frontera entre Brasil y Colombia serían las primeras en recibir el proyecto pedagógico de bilingüismo e interculturalidad apoyado por los Ministerios de Educación de los 23 miembros de la organización. Hasta la fecha de esta investigación no se han encontrado informes de resultados de los proyectos mencionados.

#### 4.2. Políticas lingüísticas para el incentivo de la enseñanza de portugués y español como L2

Como se ha visto anteriormente, las políticas lingüísticas que priorizan el bilingüismo del español y el portugués en Latinoamérica no han funcionado perfectamente hasta el momento. Sin embargo, hubo otro intento de Brasil y Argentina para difundir la presencia del español y el portugués, en sus respectivos países. En este caso, se estableció la obligatoriedad de ofrecer la enseñanza de los dos idiomas en los dos países. Es decir, Brasil aprobó esta obligatoriedad para enseñar español como segunda lengua en las escuelas brasileñas, y Argentina lo hizo para enseñar portugués también como segunda lengua en las escuelas del país.

Así pues, como muchos de los acuerdos internacionales se basan en el principio de la reciprocidad, tanto Brasil como Argentina implementaron leyes sobre la oferta obligatoria de la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina. En Brasil, la Ley n° 11.161, sancionada en 2005, aprobaba la oferta del idioma español como lengua extranjera de forma obligatoria para alumnos de bachillerato (los tres últimos años de la educación básica) y su inclusión facultativa para el nivel secundario. Las escuelas tuvieron un plazo de cinco años para adaptarse.

En cambio, en Argentina la Ley n° 26.468 fue promulgada en 2009, estableciéndose «que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley n° 25.181». Además, en el Artículo 8° de la dicha ley, se propone formular un plan plurianual para que sea puesto en funcionamiento hasta el 2016.

Actualmente, la Ley N.º 11.161 fue derogada por la Ley N.º 13.415, de 2017, en donde en el Artículo 34-A, párrafo 4 se define que:



*Os currículos do ensino médio<sup>6</sup> incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.*

No se encontró ninguna información sobre la derogación o anulación de la Ley n° 26.468. Por ello, se entiende que aún sigue en vigor. Explícitamente se percibe una diferencia de fechas entre la implementación de las dos leyes. Además, la derogación de la ley en Brasil demuestra un alejamiento y ausencia de interés en continuar con esta política lingüística por parte del gobierno brasileño.

Uno de los impactos de estas nuevas leyes en la sociedad brasileña, de acuerdo con Moreno (2019), fue el aumento de la demanda de las carreras de Letras Español y Letras Doble Licenciatura en Lengua Portuguesa y Lengua Española en un corto periodo de tiempo. Consecuentemente, lo mismo pasó en Argentina y también hubo apertura de nuevas carreras de Letras Portugués en el país. Y como afirma Gusmão (2015), en Uruguay, más precisamente por el PEIF, en 2009 el país creó la primera carrera de Letras Portugués del país.

Aunque hubo cambios positivos con relación a la implementación de las nuevas leyes, se puede decir que fue un primer paso para la motivación del aprendizaje de la lengua española y portuguesa en ambos países. Aparte de estos intentos por parte de Brasil y Argentina, no hay políticas parecidas en los demás países, tampoco acuerdos sobre el tema hasta el momento de esta investigación. Además, la cancelación del PEIF se debió a cuestiones políticas internas de los países centrales del proyecto, Brasil y Argentina, pues sus respectivos presidentes en la época, Michel Temer y Mauricio Macri, no dieron continuidad al programa.

## 5. El aislamiento brasileño en Latinoamérica

Brasil es el único país latinoamericano en el que el portugués es la lengua oficial y este puede considerarse uno de los aspectos que aíslan el país de los demás. A pesar de compartir innumerables semejanzas léxicas, el portugués y el español no dejan de ser lenguas diferentes. Aparte de eso, el distanciamiento brasileño con relación a sus vecinos forma parte de la historia del país. De acuerdo con Oliveira y Morello (2019, p. 56), la idea de que hablar solamente portugués forma parte de la identidad nacional es una herencia de Portugal, ya que el modo en que Brasil se construyó como Estado estuvo fuertemente basado en su metrópoli portuguesa. Como afirman los autores, esta era una forma de mantener el nacionalismo lingüístico de Portugal y también un medio que el Estado portugués tenía de posicionarse frente a su poderosa vecina, España.

Gusmão (2015) recuerda otro ejemplo de priorización de una sociedad brasileña monolingüe durante el gobierno de Getúlio Vargas (1937-1945), cuando el presidente repetía en sus discursos: “*uma língua, um povo, uma nação*”, reforzando la valoración del monolingüismo y la unión del pueblo brasileño.

Según Gusmão (2015), esta idea difundida por Vargas dificultaba la implementación de políticas lingüísticas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque, obviamente, las lenguas extranjeras enseñadas en Brasil eran mayoritariamente las lenguas con más prestigio social en el contexto internacional, como el francés en esa época. Nuevamente de acuerdo Gusmão (2015), años más tarde, después de la Segunda Guerra Mundial y con la prosperidad económica de los Estados Unidos, el inglés se vuelve la lengua extranjera más apreciada en Brasil y lo sigue siendo todavía. Así, es notable que hasta la actualidad, el español aún no ha tenido su espacio de prestigio en la sociedad brasileña, aunque posea tantos vecinos hispanohablantes.

Hasta el sentimiento de «ser latino» fue, y tal vez aún lo es, muchas veces ignorado por los brasileños, ya que en el país se asocia la cultura latina directamente a los países hispanohablantes. En otras palabras, la sociedad brasileña, durante mucho tiempo, no se reconocía, consecuentemente, no reconocía a Brasil como parte de América Latina. Esto se refleja en la afirmación de Paraquett:

Y, lo que es peor, esa ignorancia sobre lo que es América Latina es nuestra también, pues es común que nos desconozcamos o que nos conozcamos muy superficialmente, cuando lo que interesa es que nuestro mutuo conocimiento nos ayude a pensarnos como un conjunto del planeta que tiene una historia similar y, por ende, compromisos comunes (Paraquett, 2009, p. 8).

Así pues, lo que afirma Paraquett debería ser tema de reflexión entre latinoamericanos y, en especial, entre brasileños. Sabemos que los gobiernos tienen una gran responsabilidad en la educación de sus países y también sobre lo que es enseñado en escuelas públicas. Sobre este asunto, Gusmão (2015) opina que el gobierno brasileño es responsable de omitirse con relación al incentivo de la enseñanza del español en el país, pese a que las fronteras del país son un 70% con países hispanos.

Evidentemente, con la globalización y la necesidad del plurilingüismo, la situación ha cambiado relativamente. Incluso la presencia de nuevas tecnologías, el acceso a internet y redes sociales son una fuerte herramienta que fomenta naturalmente la involucración de la sociedad con variadas culturas y leguas, reforzando el tipo de bilingüismo dinámico, previamente mencionado, de García (2009). A través de aplicaciones y sitios electrónicos como YouTube o Spotify, hoy día, tenemos una vía para conocer tópicos, videos, canciones y contenido de muchos países. De hecho, eso aísla un poco menos a Brasil del resto de Latinoamérica, a pesar de que todavía no es suficiente para la integración y cooperación del mayor país de la región con los demás.

## 6. Conclusiones

Este artículo presenta un breve análisis de los intentos de enseñanza bilingüe español-portugués en Latinoamérica, con especial detenimiento en los programas y proyectos sobre las políticas lingüísticas de la región. Además de exponer algunos problemas relacionados a la integración y cooperación de los países latinoamericanos. De este modo, a modo de conclusión, se sugieren a continuación algunas recomendaciones y ponderaciones acerca de la necesidad de una mayor integración, con la finalidad de fortalecer una educación bilingüe en los dos idiomas predominantes de esta región.

Como se ha visto anteriormente, Latinoamérica ha presentado diversos intentos de integración a lo largo de los años, aun así, los desafíos para mantenerlos son evidentes. Los Estados de esta región todavía no han llegado a la idea de que, con tantas similitudes, pueden ser más fuertes juntos que separados. Se nota también que los bloques económicos de América Latina, en sus particularidades, tienden a cooperar separadamente cada cual siguiendo sus propios intereses. Así, todavía no hay grandes iniciativas para pensar en la región como un todo.

Los esfuerzos de la OEI en promocionar la convivencia del español y el portugués son notables, pero las dificultades de integración en Latinoamérica dificultan todo el proceso. Los proyectos y programas lingüísticos realizados en MERCOSUR también fueron pasos importantes en el Arco Sur de la frontera. Aun así, difícilmente sin una integración política y económica en esta región, la cuestión cultural y lingüística se llevará a cabo con la seriedad que merece.

Con relación a los desafíos sociolingüísticos encontrados en zonas fronterizas para el desarrollo de proyectos bilingües, un problema bastante mencionado es el prestigio de la lengua. El reconocimiento otorgado a una determinada lengua es casi siempre un reflejo del poder económico, político y/o cultural de su Estado en el escenario mundial. Con respecto a eso, uno de los problemas encontrados en el PEIF fue el hecho de que la idea de un aprendizaje bilingüe español-portugués no se percibía de manera positiva por todos los participantes. Es decir, los estudiantes del lado brasileño tenían tendencia a rechazar el español, mientras que a los alumnos hispanohablantes les parecía interesante aprender portugués, según el documento oficial del Programa de MERCOSUR (s. f). El prestigio que el portugués aparenta tener en esta región refleja el comportamiento de los hablantes. Es notable la asimetría de conocimiento de las dos lenguas en las zonas fronterizas, en el sentido de que en el lado brasileño hay más monolingües mientras que en Argentina, Paraguay y Uruguay, por ejemplo, se encuentran más bilingües.

Por razones de contacto lingüístico más frecuente en zonas de frontera, mucho se discute y se investiga sobre políticas lingüísticas en estas regiones. Sin embargo, hay que pensar en el resto de los países latinoamericanos, los que no tienen frontera con Brasil, por ejemplo, pero que también podrían interesarse por el intercambio lingüístico, cultural y científico proporcionado por políticas lingüísticas enfocadas al bilingüismo.

Utópicamente ninguna lengua debería ser más prestigiosa que las demás, por eso es relevante llevar a los centros de enseñanza de los países latinoamericanos el sentimiento de que somos una región extremadamente rica y diversificada, lo que nos hace a todos importantes. Latinoamérica está todavía muy alejada entre sí, aunque tan cerca geográficamente. Los obstáculos encontrados en los acuerdos sean de políticas económicas o lingüísticas, en su gran mayoría existen por inconvenientes en la cooperación e integración de sus participantes. Así pues, apenas resolviendo estos problemas, será posible ampliar las políticas lingüísticas a más países de la región e incentivar un aprendizaje del portugués y del español en América Latina.

## NOTAS

<sup>1</sup> Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

<sup>2</sup> Originalmente, en su libro *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, García nombró a estos tipos de bilingüismo como *subtractive*, *additive*, *recursive* y *dynamic*.

<sup>3</sup> Traducción de la autoría.

<sup>4</sup> Cf. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-43916189>

<sup>5</sup> De acuerdo con la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC, 2012, s. p.), la *portaria* en la legislación brasileña es “un documento de acto administrativo de cualquier autoridad pública, que contiene instrucciones sobre la aplicación de leyes o reglamentos, recomendaciones de carácter general, reglas de desempeño del servicio, nombramientos, ceses, sanciones o cualquier otra determinación de su competencia.”

<sup>6</sup> *Ensino médio* corresponde al bachillerato o escuela secundaria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altmann, J., & Rojas Aravena, F. (2008). Multilateralismo e integración en América Latina y el Caribe. In *Paradojas de la integración en América Latina y el Caribe*. Madrid: Siglo XXI, Fundación Carolina.

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3ª ed.). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Bermúdez, A. (30 de abril de 2018). Por qué en América Latina no ha habido una integración regional como en la Unión Europea. *BBC News*.

Birle, P. (2008). Muchas voces, ninguna voz. Las dificultades de América Latina para convertirse en un verdadero actor internacional. *Nueva sociedad*, n° 214, 143-151.

De Mejía, A. M. (2002) *Power, Prestige and Bilingualism - International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Espinoza A., M. (2019). Ideologías lingüísticas en el estudio de la ‘competencia en lengua indígena’ en Chile. Implicancias teóricas y metodológicas. *Estudios Filológicos*, 64, 173-196. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132019000200173>

Espírito Santo, D. (2020). Translinguismos e a visão heteroglósica de linguagem em práticas comunicativas no Facebook. *Tabuleiro de Letras*, 14(1), 91-106. <https://doi.org/10.35499/tl.v14i1.8594>

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. WestSussex: Wiley-Blackwell.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Londres: Palgrave Macmillan.

Gusmão, C. A. (2015). Políticas de integração entre o português e o espanhol no contexto dos países integrantes do MERCOSUL. *Revista inventário*, n° 16.

Haas, E. B. (1970). The Study of Regional Integration: Reflections on the Joy and Anguish of Pretheorizing. *International Organization*, 24(4), 607-646. <http://www.jstor.org/stable/2706149>

*Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. (2017). Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, Brasil. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm).

Ley n° 26.468, de 17 de diciembre de 2008. (2008). Establécese que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26468-149451/texto>.

Maronesi, G. P. (2018). *Políticas públicas para escolas fronteiriças: o "Programa Escolas Interculturais de Fronteira" e suas especificidades*. Trabajo de Grado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

Mendonça, P., & Fleith, D. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilingües. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), p 59-70.

Mercado Común del Sur (MERCOSUR). (s. f.) *Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular*. [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documento\\_referencial\\_mercosul.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documento_referencial_mercosul.pdf)

Portaria n° 798, de 19 de junho de 2012. (2012). Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilingüe. Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, Brasília, DF, Brasil.

Ministério da Educação (MEC). (13 de mayo de 2015). *Escolas de fronteira promovem integração cultural e aproximam realidades distantes*. Recuperado el 31 de agosto de 2023, de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21296-escolas-de-fronteira-promovem-integracao-cultural-e-aproximam-realidades-distantes>.

Ministério da Educação (MEC). (s. f.). *Escola de Fronteira*. Recuperado el 31 de agosto de 2023, de <http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira>.

Moreno, A. (2019). La enseñanza de lengua española en Brasil: Historia, Legislación, Resistencias. *Iberoamérica Social* (XIII), 61-79.

Oliveira, M. G., & Morello, R. (2019). La frontera como recurso: el bilingüismo portugués-español y el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera en el MERCOSUR (2005-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 53-74.

Organización de Estados Iberoamericanos. (s. f.). *Programa Iberoamericano de Difusión de la Lengua Portuguesa*. Recuperado el 31 de agosto de 2023, de <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/programa-iberoamericano-de-lengua-portuguesa/el-programa>

Paraquett, M. (2009). Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(3), 1-23.

Pêgo, B., Moura, R., Krüger, C., Nunes, M., Oliveira, S. (Orgs.). (2017). *Fronteiras do Brasil: diagnóstico e agenda de pesquisa para política pública* (Vol. 2). Brasília: Ipea, MI.

Rodrigues, L. (2021). *Práticas e políticas linguísticas no Alto Solimões: plurilingüismo e formação de professores na triplíce fronteira Brasil-Colômbia-Peru*. Tesis doctoral, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, SC, Brasil.

Sagaz, M. R. P. (2013). *Projeto escolas (interculturais) bilingües de fronteira: análise de uma ação político linguística*. Disertación de maestría, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, SC, Brasil.

Sousa, F. A., & Albuquerque, J. L. C. (2019). Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina. *Etnográfica*, 23(3), 627-648.

Universidade Federal de Santa Catarina. (2012). *Legislação - Conceitos*. Santa Catarina, Brasil. Recuperado de <https://legislacao.ufsc.br/conceitos/>.

Valdes, G., & Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Norwood: Ablex Publishing.