

---

## ARTÍCULO DEL DOSSIER

# LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN BRASIL: HISTORIA, LEGISLACIÓN, RESISTENCIAS

Recibido: 30/09/2019 - Aceptado: 04/12/2019

**Amanda Brandão Araújo Moreno**

Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Recife, Brasil.

[amandabrandaoam@hotmail.com](mailto:amandabrandaoam@hotmail.com)

---

**Resumen:** El recorrido de la enseñanza pública oficial de lengua española en Brasil recién alcanzó la marca de los cien años y posee históricamente una serie de interdicciones, que van más allá de los desafíos ya característicos al sistema educacional brasileño. Una parte de esas interdicciones está intrínsecamente vinculada a las capas gubernamentales y a las ideologías político-económicas que no daban al español un lugar de relieve. Otros factores, sin embargo, provienen del imaginario colectivo que, por mucho tiempo, tuvo dificultades en comprender la vinculación de Brasil con América Latina. En este trabajo se busca trazar un itinerario de los recorridos de la enseñanza de español en Brasil, considerando su historia, pasando por las leyes que lo acercaron o alejaron de la enseñanza pública, con atención especial a las dos últimas décadas, cuando hubo la implementación de la “ley del español” y su posterior caída. Por fin, lo más importante: analizamos las relaciones del público final, los estudiantes, con el actual estado de cosas sobre el tema en Brasil, culminando con la presentación y discusión sobre el Movimiento #FicaEspanhol, que corporifica la cuestión.

**Palabras claves:** enseñanza, lengua española; lengua extranjera; Brasil; #FicaEspanhol.

---

# SPANISH LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL: HISTORY, LEGISLATION, RESISTANCES

---

Recibido: 30/09/2019 - Aceptado: 04/12/2019

**Amanda Brandão Araújo Moreno**

Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Recife, Brasil.

[amandabrandaoam@hotmail.com](mailto:amandabrandaoam@hotmail.com)

---

**Abstract:** Official Spanish teaching in Brazil has a short historical path, only a hundred years, featured by several turndowns that goes beyond the already characteristic challenges of Brazilian educational system. In part due to political-economic ideologies that would prevent Spanish language to occupy a noteworthy position, but also because of the collective imagination which has a hard time to conceive Brazil as part of Latin America. This manuscript intends to provide a historical overview of Spanish language teaching in Brazil, accounting for the laws that promoted or obstructed its implementation in the public scholar system. Special attention is given to the last two decades with the imposition and later the withdrawn of the so called “Spanish law”. Also, and most important, it is presented here an analysis of the popular reaction coming from students to the present scenario of the topic in Brazil.

**Keywords:** teaching; spanish language; foreign language; Brazil; #FicaEspanhol.

# Lengua, cultura y espacios de decir en lengua extranjera

En el actual horizonte de expectativas y discusiones, afortunadamente, por lo menos en lo que atañe a los expertos en el tema, la lengua ya no se considera simplemente como una expresión del pensamiento o un sistema con finalidad meramente utilitaria. Hay consenso de que se trata de algo con fuerte carga social y cultural que materializa las formas como los sujetos hablan de sí mismos y de los saberes que los constituyen. Ella es soporte de nuestra identidad, a través de ella encontramos espacios de decir y de construirnos como sujetos en el mundo (Revuz, 1998; Carvalheiro, 2008; De Nardi, 2009). La lengua “é conformada pela consciência de pertencimento a uma dada identidade cultural, seja comunitária, nacional ou supranacional, identidade esta que a explica e a projeta, pois está sempre marcada pelo movimento constante e pela dinâmica impressa pela história” (Sousa, Roca & Ponte, 2018, pp. 07-08).

En ese sentido, reflexionar sobre enseñanza de lenguas extranjeras desde el punto de vista del estudiante, es tratar de pensar sobre un espacio marcadamente inestable, sobre todo en sus momentos iniciales, cuando uno todavía no encuentra *formas de decir* y, por ende, de existir en la lengua extranjera. Por eso, como pertinentemente argumenta De Nardi, estar en la lengua del otro es perturbador: el aprendiz se configura como “um ser *entre*, que oscila entre o espaço do materno e do estrangeiro” (2009, p. 184, destaque de la autora). Esa oscilación afecta lo que la autora llama de “*sensação de acolhimento*”, que es generalmente característica expresa e indeleble de la relación del sujeto y su lengua materna. De ser así, es justo entender el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como el proceso - siempre gradual, progresivo, con incontables capas de sentido - de tomar la palabra en la lengua del otro, de encontrar formas de decir y existir en dicha lengua, de configurar su acogida en ella, de anidarse en las filigranas de su sintaxis y semántica. Si no encontramos tal escenario, la lengua extranjera seguirá siendo forastera, peregrina, un espacio de rechazo de uno mismo, de ser apenas espectador. En otras palabras: “o espaço entre sentir-se rejeitado e/ou acolhido por essa língua passa pela possibilidade de esse sujeito encontrar nos processos discursivos que ela suporta lugares em que possa ancorar o seu dizer; implica a possibilidade de ser nessa língua” (De Nardi, 2009, p. 186). Simultáneamente, encontrar espacios de ser en idiomas extranjeros implica abrir posibilidades de interactuar con el mundo desde una nueva perspectiva, más amplia; de descubrir el otro y descubrirse otro, una versión más amplia de sí mismo.

Considerando lo expuesto, no es difícil entender la importancia de la inclusión de lenguas extranjeras en el currículo escolar cuando lo que se pretende es una formación integral de los sujetos, cuando lo que se busca es capacitar integralmente a los sujetos en formación, ya para una profesión, ya para manejar las herramientas necesarias para interpretar y actuar en el mundo a su alrededor. Por todo eso, en este trabajo nos proponemos reflexionar sobre el recorrido de enseñanza de una lengua extranjera - la española - en Brasil y los procesos que forman

parte de su historia, ya señalando momentos de rechazo, en los que la educación no creó espacios de decir en la lengua del otro; ya señalando un camino que intentó crear el ambiente que les fuera propiciador. Cabe, antes de traer elementos más específicos, considerar que trataremos aquí del recorrido formal de la enseñanza oficial de lengua española en la esfera pública y en la escuela básica en Brasil. No consideramos, por lo tanto, los transcurso de la enseñanza particular, ni los cursos de idiomas, tampoco el histórico específico de su presencia en la enseñanza superior. Sobre este último tópico, haremos apenas algunas referencias inevitables para el diálogo con aquello que nos planteamos efectivamente proponer como reflexión inicial.

## Procesos de (des)integración regional. La lengua española, Brasil y los brasileños.

Si entendemos lengua y lenguaje como elementos políticos, posibles representantes de ideologías diversas a través del discurso, caracterizamos todavía más fuertemente el carácter inminentemente identitario de esas materialidades. La lengua expresa una conciencia de formar parte, de identidad, marcada por y en la historia de un pueblo. Esta es testigo de cómo la construcción de identidades nacionales estuvo directamente relacionada a las discusiones sobre lenguas. Según Sousa, Roca y Ponte,

Entender a língua como lugar forjado pela história e pela identidade dos povos e assumir as possibilidades de intervir nesse processo para preservar a memória, são movimentos que requerem equilíbrio, assim como de uma aguda e constante observação dos fatos, tanto linguísticos quanto sociais, que afetam esse processo de intervenção nas línguas. Trata-se de forças de avanço e de estabilização que podem, no entanto, se tornar movimentos de dispersão e/ou bloqueio. Pensar as línguas no contexto do Mercosul dentro do campo educativo requer critérios claros e constantes que demonstrem conhecer o passado, assim como saber se projetar em um horizonte sólido e coerente (2018, p. 09)

Pensar las lenguas del Mercosur es pensar las relaciones entre las dos principales lenguas involucradas en el Tratado de Asunción: la española y la portuguesa. Esa relación está marcada por dicotomías, por cuestiones en conflicto desde muchos puntos de vista. El hecho de que Brasil fuera el único país no hablante del español genera, muchas veces, por parte de los *hispanoamericanos* la idea de que los brasileños, los *lusohablantes*, no pertenecemos al mismo bloque que los demás países latino-americanos. Ese razonamiento es reproducido por muchos brasileños que, por mucho tiempo, no se entendían siquiera como latino-americanos. Ejemplo bastante emblemático de eso es un cómic anónimo bastante difundido en la década del noventa entre los profesores de español en Brasil, que reproducimos abajo.

La figura plasma dos estereotipos que, de hecho, no reproducen (incluso por tratarse de estereotipos) la heterogeneidad de los pueblos que supuestamente representan. De un lado, tenemos lo indígena, o andino, que representaría “lo latinoamericano”. Del otro, un hombre que no comparte rasgos fenotípicos con los tres sujetos “del otro lado”. El proceso de no reconocer el interlocutor como parte de un mismo conjunto - latinoamericano - no es mutuo. De un lado, el sujeto de la izquierda pregunta “¿latinoamericano?” a su interlocutor por reconocer que esa sería una entre muchas posibilidades. La respuesta a la pregunta expresa un alejamiento, un no pertenecer, una visión desde fuera del conjunto de naciones latinoamericanas: el brasileño representado en la viñeta no se reconoce - y consecuentemente no reconoce a Brasil - como parte constituyente de América Latina. Existen explicaciones históricas, para allá de las cuestiones idiomáticas, que podrían explicar las razones por esa no identificación (Celada, Fanjul y Nothstein, 2010; Dutra y Simioni, 2017; Lima, 2014; Nadin y Lugli, 2013; entre tantos otros).

Nos interesa, sin embargo, señalar que esa visión del brasileño viene cambiando con el tiempo y actualmente no es la más representativa de las relaciones de Brasil con América Latina. La desconstrucción de ese imaginario tiene fundamento en que

Nos duele a los latinoamericanos (...) que nuestras identidades sean desconocidas, ignoradas o reducidas a estereotipos, sin hablar de la manera prejuicios como somos tratados muchas veces. Y, lo que es peor, esa ignorancia sobre lo que es América Latina es nuestra también, pues es muy común que nos desconozcamos o que nos conozcamos muy superficialmente, cuando lo que interesa es que nuestro mutuo conocimiento nos ayude a pensarnos como conjunto del planeta que tiene una historia muy similar y, por ende, compromisos comunes (Paraquett, 2009, p. 08).

La *Constituição da República Federativa do Brasil* es un marco legal que apunta en esa dirección. En su Título 1, “Dos princípios fundamentais”, Artículo 4, párrafo único, determina: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos



Figura 1. ¿Latinoamericano? ¡no! ¡brasileño! Fuente: Paraquett, 2009, p. 19



povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (1988, p. 11). Está, por lo tanto, en el documento máximo del país, una regla que respalda el argumento de la adopción de una política lingüística que sea adecuada a la región, considerando las realidades locales y los procesos compartidos por las naciones latino-americanas.

Nessa perspectiva, o Mercosul se constitui como um espaço possível de construção de uma identidade supranacional, onde os processos de interação regional envolvem não apenas os aspectos políticos e econômicos, mas também as línguas e a educação em um complexo jogo de relações de poder entre diferentes grupos e agentes. As línguas têm um importante papel na construção de “comunidades imaginadas” (Anderson, 1993) ou de uma identidade regional. (Sousa, Roca & Ponte, 2018, p. 10)

Con todo, hasta que alcanzar lo que está incorporado en la Constitución Federal, la receptividad oficial, por los medios gubernamentales en Brasil, esboza un trayecto bastante largo de no promover los diálogos necesarios con los países vecinos. Tampoco existe un largo histórico de integración regional a través de políticas lingüísticas. Sobre ello, cabe hacer un breve recorrido sobre la historia de la enseñanza del español en Brasil - que no se pretende exhaustivo ni completo - para llegar a un estado actual de la situación, que, a su vez, señala para una superación, por lo menos parcial, del imaginario de los brasileños con relación a lo latinoamericano, configurando un escenario diferente de aquel representado en el cómic anterior.

## La enseñanza de español en Brasil: diseño de un recorrido histórico

El siglo XIX cumple un papel de relieve en la historia de la educación en Brasil porque es palco de grandes cambios sociales, políticos, culturales y económicos que contribuyeron para empezar a definir el país como unidad autónoma, como nación. Para comprender el contexto general de la educación brasileña hoy, es necesario tener en cuenta algunos hechos históricos de un pasado reciente que configura los engranajes más profundos de todos los sistemas públicos del país, incluyendo el educativo. Tenemos, por lo tanto, que señalar que la independencia política de Brasil solo ocurrió en 1822 y presentó la anómala característica de no ser acompañada por la institución del sistema republicano, que se implementó apenas en 1889, un año después de la abolición de la esclavitud. Es evidente que las marcas del colonialismo y de las diferentes formas de colonialidad (Quijano, 2005) no se extinguieron en aquel entonces y todavía forman parte de las relaciones y de los imaginarios socio culturales del país, pero, al mismo tiempo, es imposible negar que esos hechos, en conjunto, han puesto en marcha una primera revolución en la educación formal en Brasil, como país independizado.

Es cierto que los roles de la educación en el primer momento republicano en Brasil cum-

plían las exigencias demandadas por las oligarquías que concentraban el poder y, paralelamente, el campo educativo era escenario de disputas de grupos (religiosos, políticos, etc.) a los que les interesaba dominar los medios de instrucción para que sirvieran a sus intereses particulares.

La institucionalización de enseñanza de lenguas extranjeras tuvo relación directa con la necesidad de escolarizar inmigrantes para el trabajo requerido por las élites. Presentaban también una finalidad utilitaria para el comercio internacional, con lo que hubo un efectivo interés por la lengua inglesa. Además, las carreras de la educación superior contaban con profesores que no siempre hablaban competentemente el portugués, por lo que era necesario que el alumnado aprendiera la lengua de sus profesores (Sedycias, 2005).

En lo que atañe a la lengua española, apenas en el siglo XX encontramos datos más específicos y concretos que demuestran de forma más evidente la relación de esa lengua con las instancias públicas oficiales de la educación en Brasil. El marco inicial de la enseñanza del castellano tuvo lugar en el *Colégio Pedro II* (Rio de Janeiro), institución pública modelo para todo el país, ya por su currículo, ya por su estructura y libros didácticos. En 1919 ocurre, en el ámbito de esa institución, el primer concurso para catedrático de lengua española, plaza creada en función de la creación de la asignatura homónima que, a su vez, fue implementada en el currículo de la escuela en reciprocidad la creación, por el gobierno de Uruguay, de una disciplina de lengua portuguesa. La referida plaza fue ocupada por el profesor Antenor Nascentes, quien, un año después, publicó la primera gramática de lengua española de Brasil, titulada *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*.

En 1925, con la “*Lei Rocha Vaz*”, se impone una serie de cambios en la enseñanza secundaria, entre ellos la posibilidad de enseñanza de español e italiano, lo que, en realidad, implica que esas disciplinas no sean más ofertadas, convirtiendo a sus profesores en docentes de lengua portuguesa. En 1929, un nuevo decreto rescata la enseñanza de español en el *Colégio Pedro II*, incluyendo, también, su literatura. Es importante poner de manifiesto que el carácter de ser referencia en el país de dicha institución no era apenas en lo que atañe al prestigio que tenía, pero estaba regulado por leyes o decretos que las demás instituciones educativas de Brasil debían intentar reproducir lo que era hecho en la escuela fluminense.

Con el advenimiento de la llamada “Era Vargas”, iniciada en 1930, y la creación del “*Ministério da Educação e Saúde Pública*”, una nueva reforma es operada por el ministro Francisco Campos en la educación del país. La enseñanza de lengua española deja de existir efectivamente, quedando apenas la de su literatura. En 1936, sin embargo, bajo la administración del ministro Gustavo Capanema, una nueva reforma es puesta en marcha, cambiando estructuralmente el sistema educativo brasileño. Son instituidos, en ese entonces, los *Programas de Curso Complementar*, una especie de preparatorio para la enseñanza superior. La disciplina de literatura española y ahora también hispano-americana forman parte del currículo específico

para algunas carreras, como las jurídicas, por ejemplo.

En 1942, el mismo Capanema establece la “*Lei Orgânica do Ensino Secundario*”, que pasó a presentarse en dos ciclos así configurados: el primero, “ginasial”, con cuatro años de duración, y el segundo, subdividido en “clásico” y “científico”, con tres años de duración cada. La enseñanza de español es ofrecida, a partir de esa reforma, para el primer y segundo años del curso clásico, y para la primera del curso científico. Un decreto asociado a dicha ley pormenoriza que deberían ser enseñadas la lengua y la literatura de lengua española e hispano-americana, divididas en cuatro ejes: “*leitura*”, “*gramática*”, “*história literária*” y “*outros exercícios*” (Sedycias, 2005).

Un documento oficial (*portaria normativa*) fue firmado por el ministro Raul Leitão da Cunha en 1945 en el que define las metodologías que regirían la enseñanza de español para el curso secundario. Se instruye que sea utilizado el “método directo”, obligando a los alumnos a, en no más que tres meses, sólo utilizar la lengua española en las clases. El documento resalta, además, la importancia de la lectura y de la cultura con el objetivo final de proporcionar al estudiante la adquisición efectiva de la lengua española, para que pueda hablar y escribir de modo correcto; la necesidad de realizar una educación literaria con la finalidad de formar el espíritu y el carácter y, todavía cabe señalar: “mostrar-lhe [al estudiante] a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos panamericanos” (*Portaria* n° 556 de 13 de noviembre de 1945).

El texto de la cita, a pesar de las críticas que hoy le podamos hacer considerando su integralidad, es esclarecedor de como la voluntad de comunicarse y compartir un “sentimiento panamericano” no es algo novedoso para los brasileños, incluso en el campo de las normas oficiales.

El 1956 vio nacer y marchitar un proyecto de ley sugerido por el presidente Juscelino Kubitschek para la inclusión del español en el currículo de las escuelas que no fue adelante, supuestamente, por interferencias político culturales de Inglaterra y Francia (Araújo & Montañés, 2010).

En 1961 es puesta en marcha una nueva y gran reforma en el sistema educativo brasileño con la aprobación de la LDB (“*Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional*”). Esta ley reglamenta nuevas etapas formativas y una separación en la enseñanza federal con relación a la de las provincias y define dos ciclos de enseñanza: el “ginasial” y el “colegial”. Para cada uno de ellos habría una cantidad preestablecida de asignaturas obligatorias y optativas. La enseñanza de lenguas extranjeras quedó relegada al segundo grupo y, debido a especificidades en la ley, la enseñanza de español quedó reducida a las áreas fronterizas con países hispano-hablantes, dado el nuevo relieve que pasaron a tener las lenguas inglesa y francesa.



Apenas en 1996, pocos años tras el régimen dictatorial, una nueva LDB es aprobada. En ella se indica la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera en el curso primario y dos en la secundaria, siendo una de ellas optativa. En ambos casos, son las comunidades escolares quienes definirían las lenguas extranjeras de interés, y el inglés sigue siendo la lengua más ofertada, pese a la subida, en las últimas tres décadas del siglo XX, de la influencia directa e indirecta de los países hispanohablantes en Brasil, ya por su influencia comercial y económica y con el tratado del Mercosur, ya por su influencia cultural. En las últimas décadas del siglo XX también son creadas las primeras asociaciones de profesores de español en Brasil, lo que será fundamental para los desarrollos que se seguirán en los años siguientes.

En 1998 se publican los “*Parâmetros Curriculares Nacionais*”, documento complementario a la LDB que, para cada área del conocimiento, establecía patrones teóricos, metodológicos, curriculares y evaluativos como forma de sistematizar la enseñanza pública en el país. En el volumen “*Línguas Estrangeiras Modernas*”, podemos observar que rol esas debían desempeñar para los estudiantes:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, *uma experiência de vida*, pois amplia as possibilidades de se *agir discursivamente no mundo*. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o *desenvolvimento integral do indivíduo*, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na *compreensão de outras culturas*. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 38, sangrías mías)

Considerando lo expuesto, la enseñanza de lenguas extranjeras pasaba a tener, por lo menos teórica y legalmente, una justificativa y finalidad claramente intercultural, acorde con la “*Constituição Federal*”. Al mismo tiempo, el documento trae un apartado sobre el inglés como lengua hegemónica, y no hace comentarios tan específicos con ninguna otra lengua extranjera, lo que puede conducir a la idea de que habría, en el propio documento, una señal de qué lengua elegir, aunque esa elección, en última instancia, fuera decidida por la comunidad escolar.

La ya mencionada influencia de los países hispanohablantes, sobre todo tras el Mercosur; el incremento de empresas españolas e hispanoamericanas creando filiales en Brasil y el prestigio de que gozaban las producciones artísticas y culturales españolas e hispanoamericanas en el país creó un escenario cuyas repercusiones requieren nuevas actuaciones de las instancias gubernamentales en la primera década del siglo XXI (Sedycias, 2005). En 2005, el entonces ministro de la educación, Fernando Haddad, y el entonces presidente de la república brasileña Luiz Inácio Lula da Silva, firmaron la Ley nº 11.161, que quedó conocida como “*Lei do espanhol*”.

Según sus términos, su objetivo era tratar específicamente sobre la enseñanza de español en Brasil.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º *O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.*

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º *É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.*

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*  
(Brasil. Lei 11.161 de 2005, destaques míos)

La “ley del español” determinaba que la oferta de la enseñanza de lengua española sería obligatoria para la enseñanza media, ciclo de tres años inmediatamente anterior a la posibilidad de ingreso en la enseñanza superior. Su oferta también quedaba facultada para la enseñanza fundamental, ciclo de nueve años que precede a la enseñanza media. La implementación de esa ley hizo multiplicar las carreras de Letras/Español o Letras doble licenciatura en lengua portuguesa y lengua española en Brasil en un corto periodo de tiempo. No sería una exageración insinuar que hubo un *boom* de la enseñanza de español en el país, en diversa etapas educativas. Además de nuevos cursos (y de la ampliación de los anteriormente existentes), nuevos documentos oficiales fueron elaborados con profesionales del área, de los que cabe destacar las “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*” (OCEM), que dedicó apartados específicos para la enseñanza de lenguas extranjeras, con espacio para la reflexión sobre enseñanza del inglés y del español; además del “*Programa Nacional do Livro Didático*” (PNLD), que incluyó entre sus parámetros los criterios para evaluación y selección de libros didácticos de lengua española.

Es cierto que el plazo de cinco años, previsto en el Art. 1, §1º del documento, no fue suficiente para satisfacer la gran cantidad de escuelas públicas regulares en Brasil, que de hecho no fueron atendidas por completo, aunque haya ocurrido, efectivamente, la oferta en un considerable porcentaje de ellas. También vale señalar que, aunque no fueran obligadas, las escuelas de la red particular de enseñanza acompañaron la sugerencia de la ley y ofertaron la lengua española entre sus lenguas extranjeras, comúnmente al lado del inglés.

No obstante no haber sido plenamente implementada, es innegable que la Ley 11.161 de 2005 fue la inversión más maciza y consistente del gobierno brasileño, desde la institución de la República, de fomentar relaciones internacionales con las naciones de lengua española. Es igualmente notable la inversión hecha en la enseñanza de las lenguas extranjeras, denotando una preocupación intercultural mayor, aunque con argumentos mercadológicos y económicos, sobre todo considerando las relaciones establecidas por el Mercosur.

En 2017, a pesar de y contradictoriamente a la inversión hecha y ya efectivada, la Ley 13.415 de 2017 (inicialmente “*Medida Provisoria*” n° 746, de 2016), entre varios otros cambios impuestos al sistema educacional brasileño (conocidos como “*Reforma do Ensino Médio*”), en su Art. 22, revoca la ley 11.161 de 2005. Considerando la enorme cantidad de profesionales ya formados para actuar en el área y la demanda que se configuró en los años de vigencia de la “ley del español”, esa revocación de la misma no pasó inadvertida. Diversas acciones fueron y están siendo puestas en marcha con el objetivo de revertir las consecuencias de su caída.

## Estableciendo resistencias: #Ficaespanhol

El recorrido de la institucionalización de la enseñanza pública de español en Brasil cumple, en este 2019, un siglo. La fecha, sin embargo, no se celebra con la merecida festividad por

aquellos que están, directa o indirectamente, involucrados en sus instancias. Como vimos, desde el 2016 el escenario es inestable, con el pronóstico federal de que los cargos a ella asociada sean eliminados y la oferta de la disciplina esté condenado a reducirse hasta el punto de extinguirse. Mencionamos, sin embargo, que desde la Ley 11.161 de 2005 fueron puestas en marcha una serie de acciones con el objetivo de hacer posible que, en el plazo estipulado en dicho documento, la oferta de la lengua española fuera obligatoria en la enseñanza media y opcional en la fundamental. Parte de esas acciones fue la formación de profesionales capacitados para ocupar el cargo de profesores. Por tratarse de tema muy reciente, todavía no tenemos conocimientos suficientes y fiables de estadísticas que indiquen el número preciso de profesionales graduados desde la implementación de la ley en el país, tampoco de una divulgación consistente del número total de carreras de licenciatura en lengua española o doble licenciatura que surgieron en las últimas dos décadas. Sin embargo, no es exageración decir que en ese período en las docenas que carreras creadas se graduaron millares de profesores de español en Brasil y, a cada semestre, otros tantos más reciben el diploma.

Aunque también, como ya señalamos, la implementación de la ley no haya sido efectiva en la totalidad de las escuelas del país, es cierto que logró éxito en una parcela significativa de ellas, divulgando así la lengua española, su cultura y literatura. Los estudiantes, como sabemos, no son simplemente pasivos a lo que es enseñado y muchos de ellos cultivaron un profundo interés e incluso la identificación con las identidades de las naciones hispanohablantes. La noticia de la revocación de la Ley 11.161 no produjo, por lo tanto, implicaciones apenas para los profesores: los estudiantes también se sintieron implicados en los cambios que eso provocaría e, además, se sintieron dañados en sus derechos y aspiraciones con relación a la lengua.

Es en ese escenario que surge el movimiento “*Fica Espanhol*”, reunido en las redes sociales bajo *#FicaEspanhol*. Se dice que el inicio del movimiento tuvo lugar en la provincia de Rio Grande de Sul, donde muchas ciudades establecen frontera con uno, dos o hasta tres países hispanohablantes: Paraguay, Uruguay y Argentina. El *#FicaEspanhol* ganó las redes sociales rápidamente y rompió las fronteras provinciales, ganando todo el país. Las Asociaciones Estatales de Profesores de Español (Apee's) y las carreras de la enseñanza superior de español se unieron al movimiento, creando, cada uno desde su lugar de habla, reivindicaciones contra la caída de la ley 11.161 y estableciendo estrategias para no perder la obligatoriedad de oferta de la enseñanza de español en las escuelas.

La principal de las estrategias del *Movimiento Fica Espanhol* fue, inicialmente, revertir los efectos de la reforma de la enseñanza media, entre ellos la cuestión de la oferta del español, en la esfera federal. Paralelamente, como estrategia subyacente, crearon articulaciones para garantizar, a través de los gobiernos de provincia y municipios, la aprobación de leyes estatales y municipales que incluyesen como obligatoria la oferta del español. El movimiento se articuló, entonces, con las secretarías de educación y con representantes políticos que apoyasen la causa y trabajen para apoyar proyectos de ley que garanticen sus demandas.



Figura 2. Imágenes divulgadas por las asociaciones de profesores de español en las redes sociales. Fuente: páginas web y en redes sociales de las asociaciones de profesores de español, bajo el #Ficaespanhol

Entre las justificaciones presentadas para lograr aprobación de la inclusión de la lengua española en la matriz curricular obligatoria de oferta de asignaturas, constan: a) el hecho de que está presente en los cinco continentes; b) es la segunda lengua más hablada del mundo, después apenas del mandarín; c) es la lengua oficial de 21 países; d) es la lengua oficial del Mercosur; e) es la lengua de los demás países latino-americanos, con los que compartimos, además de fronteras, rasgos históricos y sociales identitarios; f) es una lengua que atiende a las demandas específicas de la pluralidad lingüística y cultural en Brasil; g) es una lengua importante en la vehiculación de publicaciones científicas internacionales; h) es la tercera lengua más usada en la comunicación en internet; i) es la lengua más procurada en el Exame Nacional do Ensino Médio, prueba clasificatoria para el ingreso en la enseñanza superior; j) es una lengua importante para las oportunidades de intercambio internacional; k) mejor califica para el mercado de trabajo; l) es importante para el comercio internacional y local; m) es una lengua de prestigio cultural, en variadas expresiones artísticas, como la música y la literatura (Araújo & Mendonça, 2019). Otro factor también constantemente mencionado es el hecho de que las escuelas privadas seguirían ofertando la lengua, lo que aumentaría el abismo, ya existente, entre la calidad de la enseñanza pública y la particular, además de disminuir notablemente las posibilidades para los alumnos de escuela pública.

Además de todo eso, es una lengua que proporcionaba, por sus características intrínsecas, que los estudiantes encontrasen *espacios de decir* y ser en un idioma extranjero. El español parece tener un espacio destacado como lengua de acogida para muchos de los estudiantes y profesores que se han puesto en contacto con ella desde la Ley 11.161. Una rápida búsqueda por las redes sociales, consultando el ya mencionado #Ficaespanhol, posibilita visualizar no solo las acciones emprendidas por los líderes del movimiento, como las demostraciones afectivas de niños y adolescentes, además de jóvenes adultos que buscan en el aprendizaje de español algo



que sobrepasa las funciones utilitarias del mercado de trabajo, aunque también las consideren.

Es justamente la dimensión de la afectividad la que parece marcar un cambio decisivo y definitivo del imaginario brasileño con relación a los demás países latinoamericanos. Un ejemplo significativo de esa dimensión afectiva está en la declaración dada por integrantes del “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)” de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*: “comentamos que não teríamos mais espanhol nas escolas e os alunos ficaram tristes porque os colegas do colégio não iam falar com elas. Desenharam no quadro e pediram #Ficaespanhol” (Sperb, 2018)

El escenario que se esboza en ese momento es el de resistencias que empiezan a dar frutos. En algunas provincias, como *Rio Grande do Sul* y *Paraíba*, ya fueron aprobados y se convirtieron en ley la oferta de la lengua española en la red estatal. También se opera, de forma escalonada, la implementación de su oferta en las escuelas de la red municipal. Mapas como los de las imágenes abajo empiezan a ser divulgados, con esperanzas de teñirse con los colores que representan el español como lengua extranjera.



Figura 3. Ciudades de la provincia de *Rio Grande do Sul* que aprobaron la enseñanza de español en las escuelas municipales. Fuente: Sperb, 2018

**AÇÕES DA APEEPB: LEIS MUNICIPAIS QUE GARANTEM O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS - SETEMBRO/2019**

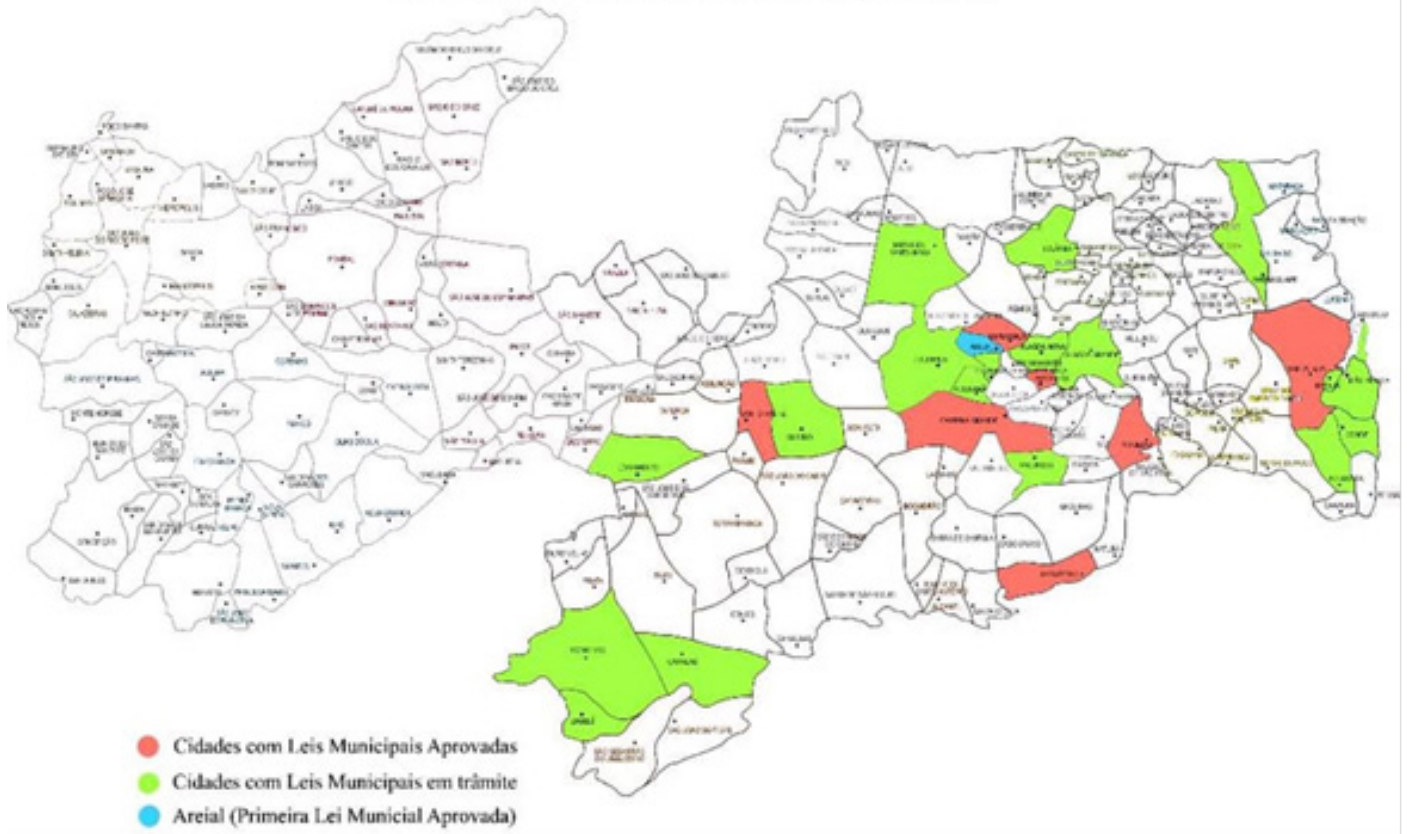


Figura 4. Diferentes momentos de la ley de enseñanza de español en la provincia de Paraíba. Fuente: Página de la APEEPB en Facebook

La mayor parte de las provincias están poniendo en marcha y fortaleciendo el #Ficaespanhol porque reconocen la importancia del aprendizaje de esa lengua y de la interacción con la producción cultural y mercadológica asociada a ella. Rio de Janeiro y São Paulo son las dos provincias del momento en la lucha por el español. Además, el movimiento también se fortalece en Pernambuco, Rio Grande do Norte, Goiás, Paraná y Santa Catarina.

## Palabras finales: nuevos imaginarios, nuevas relaciones.

Es cierto que las relaciones entre Brasil y los países hispanohablantes no siempre se dieron en la esfera de la identidad, a pesar de los rasgos que compartimos histórica, social y culturalmente. Las diferencias, durante mucho tiempo, parecían dominar las reflexiones sobre los temas que ponían en diálogo superficial las diversas naciones latinoamericanas. Nuestra actualidad, sin embargo, es testigo de un cambio sistemático y significativo en ese escenario, aunque presente escollos y luchas que se desarrollan ahora. También es cierto que, aunque las implicaciones de las acciones del #Ficaespanhol no logren una alteración uniforme en todo el país, ellas marcan un cambio en los imaginarios colectivos que difícilmente se deshace, porque

es constituido de gente que encontró, en el español como lengua extranjera, espacios de decir y lugares para existir.

## Referencias

- APEEPB. (2019). *Associação de Professores de Espanhol da Paraíba*. Recuperado de <<https://apeepb1.wordpress.com/imagenes/>>
- Araújo, A.; Mendonça, C. (2019). *Vale a pena apoiar o movimento Fica Espanhol nas escolas*. *Jornal Opção*. Recuperado de <<https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/>>, en 28 de septiembre de 2019.
- Araújo, C. M.A.; Montañés, A. P. (2010). *O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção*. Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. (8 : 2010: Londrina, PR.). *Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*. SEPECH / organizado por Raquel Kritsch e Mirian Donat. Londrina: Eduel. Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech12/arqtxt/PDF/catyamarques.pdf>>
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988) Recuperada en 28 de septiembre de 2019 en <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>
- Brasil. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília. (2000). Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília (2006). Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>.
- Brasil. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: (2010)*. Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)>.

- Brasil. Lei 11.161/2005. Diário Oficial da União. Brasil, 05 de agosto de 2005. Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161imprensa.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161imprensa.htm)>
- Brasil. Lei 13.415/2017. Diário Oficial da União. Brasil, 16 de fevereiro de 2017. Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22)>
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>
- Brasil. Portaria nº 556 de 13 de novembro de 1945. Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2569954/pg-22-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-11-1945>>
- Carvalho, A. P. (2008). Que exílio é este, “o da língua estrangeira”? *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 11; n. 2; pp. 487-503; jul/dez.
- Celada, M. T.; Fanjul, A. P.; Nothstein, S. (2010). *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- De Nardi, F. S. (2009). Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v.5. n.2. pp.181-193. Jul/Dez.
- Dutra, E. O.; Simioni, T. (2017). *O ensino do espanhol: caminhos e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores
- Lima, L. M. (org.). (2014). *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Nadin, O. L.; Lugli, V. C. P. (Orgs.) (2013). *Espanhol como língua estrangeira. Reflexões teóricas e propostas didáticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Paraquett, M. (2009). Lingüística Aplicada, inclusão social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(3), 1-23.
- Revuz, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: Signorini, I. (org). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras.

Sedycias, J. (org.). (2005). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial

Sousa, S. C. T.; Roca, M. P.; Ponte, A. S. (2018). *Temas de política linguística no processo de integração regional*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Sperb, P. (2018). Cidades se mobilizam por obrigatoriedade do ensino de espanhol. *Revista Veja*. Recuperado de <<https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/cidades-se-mobilizam-por-obrigatoriedade-do-ensino-de-espanhol/>>, en 28 de septiembre de 2019.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.