

"El Lenguas": *Proyectos Institucionales*

Número 6 | Diciembre 2019

El portugués en El Lenguas

Investigaciones, apuntes, experiencias

Suplemento de la revista
Lenguas Vivas
ISSN [version en línea] 2469-0244

sensibiliza

forma

regionaliza

ción

ção

descoloniza

integra

centraliza

negocia

enuncia

domina

"El Lenguas": Proyectos Institucionales

NÚMERO 6 | DICIEMBRE 2019

El portugués en El Lenguas

Investigaciones, apuntes, experiencias

Directora

Patricia Altamiranda

Coordinación general

Secretaría Académica del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
Prof. Mónica Herrero

Editor

Uwe Schoor

Comité de redacción

Sergio Etkin
Paula Grosman
Cecilia Magadán
Griselda Mársico
Olga Regueira

Consejo Consultivo

Cristina Banfi
Roberto Bein
Martina Fernández Polcuch
Patricia Franzoni
Estela Klett
Lorrain Ledwith
Elena Marengo
Florencia Miranda
Rosana Pasquale
Florencia Perduca
Patricia Willson

Diseño y diagramación

Alejo Hernández Puga

Suplemento de la revista *Lenguas Vivas*
ISSN 2451-7216

ISSN electrónico 2469-0244 (en línea)
Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322.3992/96/98
revistalenguasvivas@gmail.com

Autoridades

Rectora

Patricia Altamiranda

Vicerrectores

Prof. Lorena Justel
Prof. Fabia Arrossi

Secretaría Académica

Prof. Mónica Herrero

Consejo Directivo

Paula López Cano
María de los Ángeles Rodríguez
Lucía Inés Dorín
Florencia Perduca
Paula Galdeano
Guillermo Hortas
Mariángeles Viqueira Gabarain

Juliana García
Andrea Forés Tacca
Surya Martínez Bek
Marta Edilia Fanti
Paula Lucía Cuadrado
Santiago Javier Corchero
Nicolás Adrián Penillas
Ailín Painé Liberman Ares

Miriam Bogossian
Ursula Rucker
Barbara Poey Sowerby
Daniel Ferreyra
Cecilia Bertrán
Silvia Firmenich
Camila Nijensohn
Alejandra Ceretti
Agustina Peña

Yanina Durán
Mercedes Ferrari
Nathalie Espinoza Martínez
Lourdes Anabella Figueroa
Carolina Barba
Victoria Higuera
Carolina Torres

S U M A R I O



El portugués en El Lenguas

Investigaciones, apuntes, experiencias

- 5 **Editorial**
- 8 **A 65 años de la creación del Profesorado de Portugués (1954-2019).
Construyendo memoria: el contexto histórico de nuestros orígenes**
Fernanda de Sousa Tomé
- 15 **A História Social de Portugal e África e sua contribuição na
formação de professores de português língua estrangeira:
uma reflexão sobre as novas abordagens historiográficas
e a aplicação dos conteúdos mínimos**
Antonio Lomeu
- 30 **Das incertezas: reflexões sobre o estudo e ensino de literatura
brasileira no exterior**
Bárbara Pessoa
- 36 **Una exigencia de "otros": representaciones sociales sobre el
doblaje y públicos televisivos en la prensa escrita brasileña**
Santiago Farrell
- 58 **Configuraciones de espacio: la traducción y el traductor
en el ámbito del Mercosur. Una mirada actual desde el análisis
de sus políticas lingüísticas**
Mariano Tallarico
- 89 **Escuela de Otoño de Traducción Literaria – Mi experiencia**
Alejandra Vuotto

S U M A R I O



El portugués en El Lenguas

Investigaciones, apuntes, experiencias

- 92 **Escuela de Otoño de Traducción Literaria**
Estela Consigli y Lucila Cordone
- 95 **De estudiante a professor. A importância da prática na formação inicial e sua análise reflexiva**
Noelia Sánchez y Valeria Carmona
- 104 **Trayectorias entre el profesorado y la escuela. Relaciones entre la formación inicial y la construcción de la identidad profesional en docentes de portugués**
Leandro San Román



El portugués en El Lenguas

Investigaciones, apuntes, experiencias

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões” cantaba Caetano Veloso en “Língua”, una de las canciones de *Velô* (1984). El Departamento de Portugués desplaza esa escena enunciativa y se apropia de sus palabras, creando un espacio donde las lenguas –cerca- nas y semejantes, pero también diversas y extrañas entre sí– se mezclan, se superponen, se aproximan, conviven. De igual modo, en este Suplemento de la Revista *Lenguas V;vas* conviven las dos lenguas, el portugués y el español, como reflejo del trabajo, la reflexión y la cotidianeidad de docentes, graduados y estudiantes de las carreras de Profesorado y Traductorado en Portugués.

Las preocupaciones e intereses de los integrantes del Departamento son múltiples y esto se plasma en la diversidad de temas que tratan las colaboraciones que hoy publicamos.

La mirada histórica sobre la política exterior en materia cultural de Argentina y Brasil que estuvo en el origen de la legislación que condujo a la creación de la carrera de Profesorado de Portugués (1954) y, décadas después, del Traductorado en Portugués (2006) en el Instituto de Enseñanza Superior en

Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” es la propuesta de Fernanda de Sousa Tomé, docente y directora de carrera del profesorado, en su artículo “A 65 años de la creación del Profesorado de Portugués (1954-2019). Construyendo memoria: el contexto histórico de nuestros orígenes”, en el cual propone componer “una narrativa de nuestros orígenes y de nuestra ‘historia’”, “un espacio de memoria institucional”. Esa mirada histórica se prolonga en el artículo “A História Social de Portugal e África e sua contribuição na formação de professores de português língua estrangeira: uma reflexão sobre as novas abordagens historiográficas e a aplicação dos conteúdos mínimos” de Antonio Lomeu, profesor de Historia Social – Portugal y África de la carrera de profesorado. A partir de un recorrido por los contenidos mínimos de la materia que dicta, el autor se concentra en la importancia atribuida en el propio nombre de la disciplina a los procesos sociales, a la “história do povo como poder, ideologia, religião, cultura, família, redes de solidariedade, identidade”, y en el modo en que esos contenidos pueden ser trabajados a través de materiales y enfoques alternativos –en lugar de continuar manteniendo el eje en los aspectos factuales, políticos y económicos tradicionalmente enseñados– para realmente dar lugar a este abordaje social.

La literatura, su introducción en la clase de portugués como lengua extranjera, el extrañamiento y la posibilidad de descubrir otros sentidos a través del análisis de un poema de Murilo Mendes, desde la mirada de una profesora nativa de esta lengua, es la reflexión que nos ofrece Bárbara Pessoa, ex docente de nuestra Institución y actual lectora en la Universidad de Córdoba, en su artículo “Das incertezas: reflexões sobre o estudo e ensino de literatura brasileira no exterior”.

El trabajo en torno a la traducción nos llega a partir de los textos de tres graduados de la carrera de Traductorado en Portugués. Los dos primeros surgen de sendas investigaciones realizadas en el marco de una instancia pedagógica novedosa, el Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) en su versión curricular, introducido con la idea de tender un puente entre la praxis traductora y la investigación, una innovación del plan de estudios del Traductorado en Portugués que posteriormente fue adoptada por otros traductorados. Santiago Farrell, docente del Traductorado, en “Una exigencia de ‘otros’: representaciones sociales sobre el doblaje y públicos televisivos en la prensa escrita brasileña”, analiza un corpus constituido por artículos periodísticos y un comunicado de la empresa Sony, con el objetivo de interpretar las representaciones sociales inscriptas en la opción elegida por los canales de cable brasileños de doblar sus contenidos en un momento de gran crecimiento del número de abonados, y cómo la discusión generada ante la adopción masiva de este procedimiento de traducción reproduce la fragmentación del público televisivo brasileño, perpetuando la escisión entre clases sociales. Por su parte, Mariano Tallarico, en su artículo “Configuraciones de espacio: la traducción y el traductor en el ámbito del Mercosur. Una mirada actual desde el análisis de sus políticas lingüísticas”, observa las políticas lingüísticas que se fueron adoptando por el Mercosur en cuanto a la traducción de documentos y la concepción sobre el traductor presente en las decisiones del organismo responsable de las funciones de esa figura. Por último, Alejandra Vuotto nos ofrece un relato de su experiencia en la Escuela de Otoño en su edición del año 2018, cuando por primera vez se reunieron traductores de portugués formados en diferentes instituciones para traducir, reflexionar y discutir temas relacionados con la traducción

junto con la escritora brasileña Laura Erber. Este relato es acompañado de una breve semblanza de la Escuela de Otoño (EOTL) esbozada por sus coordinadoras, las traductoras Estela Consigli y Lucila Cordone, en la cual nos cuentan sobre los orígenes, el desarrollo, las propuestas y proyectos de esta experiencia extracurricular de reciente implementación en el Lenguas Vivas.

Los estudiantes también colaboran en este Suplemento, y sus reflexiones, producto de trabajos realizados para diversas materias, en este caso del Profesorado de Portugués, se concentran en dos tópicos: las prácticas docentes y la inserción de los egresados en el campo profesional de la enseñanza. En el artículo “De estudiante a professor. A importância da prática na formação inicial e sua análise reflexiva”, Noelia Sánchez y Valeria Carmona relatan su experiencia de prácticas colaborativas –clases pensadas, proyectadas y dictadas en pareja–, sus temores, decisiones, aciertos y desaciertos durante esta instancia del proceso de formación docente. Leandro San Román, en “Trayectorias entre el profesorado y la escuela. Relaciones entre la formación inicial y la construcción de la identidad profesional en docentes de portugués”, analiza los datos recogidos en encuestas y entrevistas realizadas a profesores de portugués sobre su ingreso al mundo profesional, sus elecciones y opciones; nos ofrece un panorama de las posibilidades laborales concretas en el área del idioma portugués y acerca propuestas para acompañar a los docentes en el tránsito entre los espacios de formación y laboral.

Creemos que el vaivén entre el portugués y el español propuesto por las colaboraciones de este suplemento evidencia el esfuerzo de todos los integrantes del Departamento de Portugués para construir una identidad colectiva que traspase las fronteras físicas y se configure en torno de lo que tenemos en común, como la historia y el territorio, entre otras cosas, a partir del estudio y valorización de nuestras lenguas y culturas sudamericanas.

Olga Regueira

A 65 años de la creación del Profesorado de Portugués: 1954-2019

Construyendo memoria: el contexto histórico de nuestros orígenes

MARÍA FERNANDA DE SOUSA TOMÉ

fertome@yahoo.com

La memoria es constructora de sentidos, un puente entre el pasado y el presente. Es un proceso individual y colectivo que se da de manera subjetiva y simultánea, en el que somos modelados, y, al mismo tiempo, modelamos una perspectiva futura. Ese proceso nunca está finalizado, sino que está en constante transformación y recreación.

Construir una narrativa de nuestros orígenes y de nuestra historia es un desafío y una deuda. Actualmente, esa narrativa está dispersa o reducida a las memorias individuales. Existen, no obstante, varios estudios que analizan desde una perspectiva de política lingüística la enseñanza del portugués en la Argentina, fundamentales para la construcción de nuestra memoria.

La identidad de las instituciones educativas se teje a partir de los espacios, de los textos escritos guardados en cajones por décadas (desde los libros matrices con sus actas de cursada hasta los programas de cada unidad curricular), de las leyes o disposiciones, de los planes de estudio, de acuerdos y/o convenios con otras instituciones, de las publicaciones y congresos, de las historias y anécdotas de cada uno de los participantes, de las imágenes que circulan y de todo aquello que se relaciona con los contextos sociales, políticos e históricos que enmarcan los orígenes y el trayecto de cada institución.

Como una contribución más a la construcción de la memoria de nuestro Departamento de Portugués y, en cierta manera, a los orígenes de la enseñanza del portugués en la Argentina, el presente texto pretende reflexionar sobre las políticas exteriores argentina y brasileña, fundamentales en la decisión de implementar la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina, así como para la creación del Profesorado de Portugués.

Son los contextos y las coyunturas a nivel nacional e internacional los que revelan el porqué de una decisión política, que hasta hoy tiene sus efectos y nos permite cumplir 65 años de existencia. Las relaciones entre Brasil y Argentina, las determinaciones políticas y los posicionamientos internacionales de cada uno de los países, explican por qué, en la década del treinta, se implementó la formación de profesores y/o la enseñanza del portugués y del español en ambos países. Es, sin duda, el aspecto político el que establece las acciones o las definiciones en el plano lingüístico:

Una política lingüística es un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más)

lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. (Varela 2012: 165)

En 1954, se crea el Profesorado de Portugués en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” como continuidad del Profesorado Secundario de la Capital (1938).¹ Además, en 2006 se inicia la carrera del Traductorado en Portugués, fortaleciendo la enseñanza de la lengua portuguesa en Argentina.

Así como estas informaciones son centrales para construir nuestra memoria institucional, este artículo pretende contribuir a esa construcción con algunas reflexiones y comentarios

1 La información que circula en documentos y artículos nos remite al inicio del siglo XX y a la presencia de la profesora Cecilia Gomes Moreira, de origen portugués, que emigró a fines del siglo XIX a nuestro país y obtuvo la ciudadanía argentina. En 1935, por su idoneidad, se la designa como responsable del Curso Libre de Idioma Portugués y Literatura Brasileña, en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de la Capital Federal, actual Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” y que tres años más tarde se transformará en el primer profesorado en portugués de la República Argentina. Cecilia Gomes Moreira era también profesora de cursos libres de Portugués y Literatura Brasileña del Instituto Lenguas Vivas, al que posteriormente se transfirió el Profesorado de Portugués.

El profesor Carlos A. Pasero (2007) ha realizado una importante obra de rescate de la historia de la enseñanza de la lengua portuguesa en Argentina, de sus protagonistas, de las instituciones y del recorrido de la enseñanza del portugués, destacando figuras centrales en los comienzos, como el profesor Alfonso Ángel Carricondo, autor del libro didáctico *Método de Portugués*.

acerca de las posiciones políticas de Argentina y Brasil, con el fin de destacar continuidades y discontinuidades, alianzas y distanciamientos que, en clave histórica, condicionan la memoria de los orígenes del Profesorado.

Relaciones entre Brasil y Argentina: Visiones y representaciones

La Argentina, en coincidencia con el periodo de organización del Estado Nacional (1880-1920) y después de varias décadas de conflictos, centraliza el poder y el orden político y rápidamente se acompasa a los designios y orientaciones definidos por Gran Bretaña, ya que, por un lado, Europa era el principal mercado de colocación de productos agropecuarios y, por el otro, recibía de Inglaterra inversiones y créditos. Económicamente, esa vinculación le permitió un crecimiento exponencial y, como consecuencia de ese progreso, Argentina construye su propia visión de superioridad por sobre las otras naciones de América Latina. Tulchin expresa claramente que las creencias y supuestos que la dirigencia argentina tenía eran centrales para su bienestar, insistiendo en que Argentina “requería de relaciones fluidas y abiertas con las acciones de Europa” pues representaba su principal mercado de exportaciones, como también “que la Argentina no necesitaba particularmente relaciones estrechas con el resto de América Latina y que era de alguna manera superior a esos países, y que los Estados Unidos representaban un competidor” (Tulchin 1990: 78).

Estas creencias condujeron a Argentina a una relación especial con Europa, fundamentalmente con Gran Bretaña, a una férrea oposición a Estados Unidos por competencia de índole económica y de liderazgo regional, como así también

a cierto aislacionismo con relación a América Latina; de esta manera se percibe cómo las cuestiones económicas se colocaban por sobre las cuestiones geopolíticas.

El concepto de visión del túnel, que Tulchin explica como la adopción de una “actitud de ñandú” (19), se relaciona con la incapacidad de los dirigentes argentinos de dimensionar la importancia de las relaciones políticas, mucho más allá de los aspectos económicos que consideraban centrales. Este posicionamiento “de mirar hacia otro lado” (18), se manifiesta en la posición de neutralidad en tiempos de guerra. Según Corigliano sostener esta postura de neutralidad se debía, por un lado, a que el país no contaba con los “recursos materiales y simbólicos” para intervenir y, por el otro, a la visión de que la Nación Argentina tenía la suficiente autonomía como para tomar determinaciones unilaterales (2009: 56).

La conducta pendular de los dirigentes argentinos en ambos conflictos mundiales provoca una crisis en las relaciones especiales con Gran Bretaña y lleva a Argentina a incorporarse, después de la década del 30, a un nuevo paradigma de relaciones, definido como “globalista”. El periodo de entreguerras es el punto de inflexión de la posición argentina; por lo tanto, en ese tiempo recomienzan las relaciones entre Brasil y Argentina con efectos concretos para el surgimiento de la enseñanza del portugués en el país.

Mientras Argentina mantenía el modelo de relaciones especiales con Gran Bretaña y los países europeos occidentales, en el paso del siglo XIX al XX Brasil “se americaniza”, definiendo claramente su política exterior. Según Paradiso, esta alianza con Estados Unidos surge, por un lado, debido a la percepción de la potencialidad que estaba adquiriendo Estados Unidos y, por

el otro, para contrapesar el lugar de Argentina y asumir un rol hegemónico en América Latina (1991: 40).

En ese período Brasil también construyó sus propias creencias y visiones, basadas en dos conceptos centrales arraigados en ciertas prácticas de la diplomacia brasileña. Esos elementos eran la *continuidad* en el área diplomática y el *consenso* entre la clase dirigente política y los grupos económicos (Soares de Lima 1994: 27). Para ello, es fundamental, como destaca Lafer, resaltar el papel del ministerio de Relaciones Exteriores, “Itamaraty”, que mantenía “líneas de continuidad [...], un cierto comportamiento diplomático” (2002: 26).

Durante el siglo XIX Brasil fue el país “diferente” del resto de América, por sus dimensiones, su lengua y la organización monárquica del Estado (1822-1889). Fue el movimiento republicano el que derrumbó el Imperio Brasileño y rescató inicialmente la importancia de su inserción en el continente americano.

La gran figura de la política exterior de Brasil fue el Barón de Rio Branco, que según Lafer y otros, es el “inspirador del estilo diplomático que caracteriza a Brasil” (2002: 59), el creador de esas líneas de *consenso* y *continuidad* que orientaron durante décadas a Itamaraty. La característica que se establece es una política moderada y de “desdramatización” de la política exterior, como define Fonseca Jr. (citado por Lafer 2002: 59).

En cuanto a la postura ante los conflictos bélicos mundiales, Brasil participó en ambos, siendo en la Segunda guerra Mundial más importante su intervención, ya que envió una Fuerza Expedicionaria de miles de soldados a Italia (“pracinhas”), donde murieron varios centenares.

Lo paradójico es que la política externa brasileña no estaba en concordancia con la coyuntura interna, pues Getúlio Vargas había implantado el “Estado Novo”, de trazos significativamente fascistas, mientras que él mismo enviaba tropas a Europa, presionado por Estados Unidos, a combatir contra los fascistas.

Si bien las relaciones entre ambos países se estrechan recién en la década de 1930, es inevitable considerar como una primera tentativa de integración regional en el Cono Sur el Pacto ABC (Argentina-Brasil-Chile) y rescatar a su mentor, el Barón de Rio Branco. El Tratado ABC se suscribió en Buenos Aires en 1915 y su objeto fue abordar los conflictos entre los signatarios. Este Tratado desagradó a Estados Unidos porque, de tener un alcance mayor, el ABC se convertiría en un bloque de contrapeso a su influencia en la América meridional. Diversos factores impidieron la concreción del Tratado; sin embargo, los intentos recurrentes por reflotarlo fueron prioritarios en algunos momentos históricos tanto para Brasil como para Argentina.

Sáenz Peña, compartiendo las ideas de Rio Branco, consideraba que un entendimiento y una relación fluida con Brasil eran esenciales para mantener la paz en América del Sur; por eso su primera visita oficial fue a Río de Janeiro, con el fin de estrechar lazos, donde proclama: “Todo nos une, nada nos separa” (citado por Moniz Bandeira 2004: 109).

En el período de entreguerras las condiciones internacionales se modificaron, inclusive en el sur del continente, especialmente por algunas alianzas de los países del Pacífico como Chile y Bolivia con otras naciones. De este modo, Argentina y Brasil vieron la necesidad de unirse y por ello el Presidente Justo llegó a Río de Janeiro y,

después de ser homenajeado efusivamente por Getúlio Vargas, según explica Moniz Bandeira,

firmó varios convenios que abarcaban, incluso, el intercambio cultural y turístico, así como acuerdos y tratados, entre ellos el Tratado de Comercio y Navegación, y un protocolo adicional, que solucionaban el atascamiento en torno a los negocios del trigo y la yerba mate [...]. (124-125)

Este “estrechamiento” de las relaciones entre Argentina y Brasil, inicialmente de carácter comercial, se amplía al ámbito cultural y se crean dos institutos, el Instituto de Cultura Argentino-Brasileño en Buenos Aires y el Instituto de Cultura Brasileño-Argentino en Río de Janeiro, que “jugaron el rol de academias reguladoras de intercambio cultural, en un contexto de intervención estatal [...]. La relación es bilateral y por lo tanto todas las acciones son recíprocas” (Pasero 2007: 60).

Evidentemente, estas iniciativas culturales y de política lingüística, tanto para el Gobierno del General Justo como para el Gobierno de Getúlio Vargas, son una continuidad del “intercambio comercial entre los dos países”, que “asumía tal importancia que los tornaba cada vez más interdependientes, al ocupar el tercer o cuarto lugar en sus respectivas pautas de exportación e importación” (Rapoport y Cervo 2001: 301).

Estas políticas concretas de aproximación de los años 30 se materializan en el tratado firmado entre Argentina y Brasil en 1941, que permite contextualizar la implementación del idioma español en Brasil. El ministro de Educación brasileño, Gustavo Capanema, en su exposición de motivos en 1942, explica:

A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secun-

dários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para tôdas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente.²

En Argentina, la Ley N° 12.766 establecía, en el mismo año, la enseñanza del idioma portugués en el Profesorado.

Pasada la Segunda Guerra Mundial, la intención de Juan D. Perón fue formar una Unidad Económica Latinoamericana, una integración regional a partir del resurgimiento del ABC mediante la concreción del Tratado de 1953 con Chile, aspirando a vincular al resto de los países del Cono Sur, fundamentalmente a Brasil. La política exterior de Perón, la “tercera posición”, no prosperó conforme a las expectativas previstas. Para el presidente argentino, los convenios

2 DECRETO-LEY N° 4.244, del 9 de abril de 1942. En: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>> [Último acceso: 20-08-2019].

La reforma introduce el español en el grupo de lenguas vivas extranjeras de nuestros secundarios. Además de ser una lengua de antigua y vigorosa cultura y de gran riqueza bibliográfica para todas las modalidades de estudios modernos, el español es la lengua nacional de la mayoría de los países americanos. Adoptarlo en nuestra enseñanza secundaria, estudiarlo, no de manera superficial y autodidacta, sino de modo metódico y seguro, es un paso más que damos para nuestra mayor y más íntima vinculación espiritual con las naciones hermanas del continente (traducción nuestra).

de unión económica eran el punto de partida para una futura integración política y cultural. La Unión Latinoamericana era considerada una cuestión vital para buscar un lugar de importancia en el escenario internacional. En efecto, el gobierno argentino gestionó encuentros y envió delegaciones a diferentes países de América Latina con el fin de firmar tratados orientados por este posicionamiento. No obstante, su implementación estuvo condicionada y de alguna manera falló, por un lado, por los intereses particulares de cada nación latinoamericana, en varios casos por la oposición de grupos internos de presión de los países firmantes, así como también por la negativa de algunas naciones a suscribir los acuerdos, como Brasil y Uruguay. Y por el otro, la desaprobación de Estados Unidos por no haber dado la anuencia para este tipo de iniciativas autónomas contrarias a sus intereses y a su hegemonía continental, y para disminuir el lugar de predominio que Argentina pretendía alcanzar.

Varios decenios después y con posterioridad a las dictaduras que asolaron ambos países, se retoman las conversaciones entre los gobiernos y se vuelve a poner sobre la mesa la necesidad de la autonomía de decisión de América Latina. En la década de 1980, Sarney y Alfonsín firman el Acta de Integración Argentina-Brasileña, antecedente del Mercosur. No hay duda de que el Mercosur impulsó de manera exponencial la implementación de la enseñanza del portugués, junto con la creación de carreras de Profesorado en Institutos de Formación Superior y en universidades argentinas.

Para finalizar, construir un espacio de memoria institucional, y específicamente de nuestro Departamento, es una manera de forjar vínculos e identidad. Por ello, mucha de la información

acerca del contexto de las políticas exteriores en que se crea el Profesorado en nuestra Institución nos llevan a reflexionar sobre el lugar de la coyuntura, las condiciones y los vaivenes políticos y económicos como elementos clave, por un lado, para entender nuestro origen y, por el otro, para considerar nuestra realidad actual y ponderar variables políticas e históricas de nuestro devenir como Departamento de Portugués.

Referencias

- Corigliano, Francisco (2009): "La neutralidad acosada (1939-1945). La Argentina frente a la Segunda Guerra Mundial". En: *Todo es Historia*, 506, pp. 54-76.
- Lafer, Celso (2002): *La Identidad Internacional de Brasil*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moniz Bandeira, Luiz Alberto (2004): *Argentina, Brasil y Estados Unidos de la Triple Alianza al MERCOSUR. Conflicto e integración en América del Sur*. Buenos Aires: Norma.
- Paradiso, José (1991): *Debates y trayectoria de la política exterior argentina*. Buenos Aires: GEL.
- Pasero, Carlos Alberto (2007): "El método de Portugués del profesor Alfonso Carricondo". En: Klett, Estela (dir.): *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria, pp. 45-80. En: <<https://drive.google.com/file/d/0B1iYEFdNWRP1RGJiS09tY3VISIU/view>> [Último acceso: 21-08-2019].
- Rapoport, Mario / Amado Luiz Cervo (comp.) (2002): *El Cono Sur. Una historia común*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Soares de Lima, María Regina (1994): "Ejes analíticos y conflicto de paradigmas en la política exterior brasileña". En: *América Latina/Internacional*. 1, 2, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Área de Relaciones Internacionales, pp. 27-46.
- Tulchin, Joseph (1990): *La Argentina y los Estados Unidos. Historia de una desconfianza*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Varela, Lía (2012): "Política lingüística: ¿qué está pasando en

Argentina?”. En: Piñón, F. (dir.): *Indicadores culturales 2007*.
Buenos Aires: EDUNTREF, pp.164-173. En: <[\[tica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf\]\(http://www.un-tref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguis-tica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf\)> \[Último acceso: 27-09-2019\].](http://www.un-
tref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguis-</p></div><div data-bbox=)

María Fernanda de Sousa Tomé es profesora de portugués (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”) y arquitecta (UBA). Docente en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” y en la ENS en Lenguas Vivas “Sofía B. de Spangenberg” en los Profesorados de Portugués en el área de Cultura y de Historia. Actualmente, es Directora del Profesorado de Portugués del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

A História Social de Portugal e África e sua contribuição na formação de professores de português língua estrangeira

Uma reflexão sobre as novas abordagens historiográficas e a aplicação dos conteúdos mínimos

ANTONIO LOMEU

RESUMEN | Desde una perspectiva sociocultural de la enseñanza de la Historia Social de Portugal y África, presentaremos algunas reflexiones sobre la disciplina que consideramos importantes para la formación del profesor de portugués como lengua extranjera (PLE). En este sentido, se discutirán temas de la disciplina que permitirán al futuro docente de PLE no solo la adquisición de conocimientos en lengua portuguesa, sino también de herramientas conceptuales histórico-culturales, fundamentales para una mejor comprensión de los fenómenos y procesos de la historia portuguesa y africana de forma integrada, y de la relación entre idioma, cultura e historia. Tomando como punto de partida la propuesta curricular para el Profesorado de Portugués del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, el artículo se centrará en los contenidos mínimos, tratando de analizar qué temas pueden priorizarse dentro del amplio campo de posibilidades que ofrecen. De esta manera, tenemos la intención de exponer algunas revisiones historiográficas y nuevas investigaciones documentales que han surgido en los últimos años sobre la historia del mundo luso-africano que se pueden incorporar a la formación de docentes de portugués.

Introdução

O ensino de história de Portugal e África, nos cursos de professores de português da Argentina vem adquirindo um papel importante na formação dos docentes de português como língua estrangeira, oferecendo ao aluno/a uma perspectiva crítica e contextu-

alizada do idioma, além de ampliar o horizonte dos estudos socioculturais. Essa prática de ensino da história luso-africana, todavia, não tem sido alvo de reflexões acerca dos desafios, propostas e objetivos da matéria no âmbito da própria formação docente.

O presente artigo pretende, portanto, refle-

tir sobre a disciplina História Social de Portugal e África no que diz respeito aos conteúdos e temas relevantes ao professor de português como língua estrangeira, problematizando algumas questões elementares, porém imprescindíveis para se pensar o ensino da disciplina, a saber: (1) a pertinência da matéria para o bloco de estudos culturais; (2) o quê se ensinar da história social de Portugal e África no âmbito do curso de professores de português. Nosso objetivo não é oferecer respostas definitivas a essas problematizações, mas ponderar sobre algumas questões referentes ao estudo da história através de textos e autores que pensam o ensino da disciplina. Nesse sentido, visamos nos ancorar nesses questionamentos para discutir a aplicação dos conteúdos mínimos da disciplina na formação do futuro professor de português em sala de aula, dialogando com a proposta curricular do IES em *Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”* e com a própria experiência pessoal docente.

Por que uma História Social de Portugal e África?

Antes de esmiuçar o tema da importância da disciplina para a formação docente propriamente dita, convém realizar uma reflexão sobre a própria denominação da matéria. Por que ela se chama História Social de Portugal e África? Primeiramente, a ênfase no social nos sugere uma abordagem voltada para uma história da sociedade, dos seus processos sócio-históricos, nos quais o político e o econômico estão relegados, grosso modo, a um papel secundário. Nesse sentido, a bibliografia e os materiais selecionados para o uso em sala de aula deverão seguir a orientação da história social e não de uma história política ou econômica, por exemplo, que

em grande medida deixam de fora os aspectos que dizem respeito à história do povo como poder, ideologia, religião, cultura, família, redes de solidariedade, identidade, etc. Esse tipo de história da sociedade, no qual o passado é evocado com uma face mais humana, tenta reconstruir as vivências do cotidiano e as práticas sociais em vez de se concentrar na história oficial e institucional (Silva 1999). Além disso, se preocupa menos em buscar os condicionamentos econômicos para as ações dos indivíduos, rejeitando a ideia de que o econômico e o político determinam o social. A história social tem crescido nos últimos anos como consequência de uma forte crítica a uma história política e econômica desumanizada na qual as classes subalternas não são vistas como protagonistas de processos históricos.

Apesar da crescente valorização da história social, ainda se verifica, no ensino da história social de Portugal e África, uma perspectiva fundamentada numa história político-econômica tradicional, factual, que prioriza conteúdos como “A formação do Estado português”, “O modelo econômico feudal”, “A transição do feudalismo para o capitalismo”, “A expansão do império português”, “Crise da economia colonial”, “O absolutismo”, “A independência do Brasil”, “O colonialismo” etc. Esses temas derivam, em grande parte, de uma historiografia clássica preocupada mais com uma perspectiva macroeconômica e com marcos cronológicos políticos. A abordagem desses conteúdos e os materiais selecionados para o seu ensino muitas vezes reproduzem a hegemonia tradicional da história política e econômica, ignorando aspectos importantes da história social e mantendo o condicionamento da sociedade a partir do político e do econômico, além de enfa-

tizarem “grandes acontecimentos” e a figura dos heróis nacionais.

A importância do foco no social na formação do professor de português tem a ver com a própria pertinência da história para o bloco dos estudos culturais do curso de professores, tendo em vista que seu objeto de estudo são os dominados, os grupos sociais subordinados e sua cultura (Guzmán y Orozco 2012). Os conteúdos trabalhados por uma história social, portanto, contribuem para o desenvolvimento de uma cidadania plena do aluno, na medida em que lhe oferecem uma ampliação do senso crítico através do estudo da ação humana de grupos desfavorecidos ao longo da história. De acordo com a proposta curricular do IES en Lenguas Vivas, “o ensino de línguas favorece a abertura a outras culturas, e, portanto, constitui uma instância privilegiada para a formação de cidadãos abertos ao diálogo compreensivo e enriquecedor com o outro e sua alteridade”¹, por isso “a formação de futuros docentes de português deve integrar o estudo e a reflexão sobre uma variedade de dimensões, não só a linguística-discursiva, mas também a socio-cultural” (Plan Curricular Institucional 2015: 2). Nesse sentido, a história social contribuiria, em larga medida, para a formação do professor de português, pois permitiria ao aluno a compreensão da realidade sociocultural da sociedade em suas múltiplas manifestações a partir de uma perspectiva histórica que valorize os processos sócio-históricos dialéticos na formação do mundo lusófono.

Mediante os argumentos supracitados, a dimensão social da história se torna imprescindível

1 Todas as traduções do *Plan Curricular* presentes nesse artigo são próprias do autor.

vel dentro dos estudos socioculturais do curso de professores de português. Porém, de que maneira a história social, mais especificamente de Portugal e África, pode desenvolver uma conceitualização histórica que permita ao aluno uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais? Que conteúdos e materiais podem contribuir para o aluno argentino de português em particular e como eles podem ser trabalhados? Mais adiante tentaremos responder estas questões tendo como ponto de partida a proposta curricular do IES en Lenguas Vivas e minha experiência como docente da disciplina durante os anos de 2017 a 2019.

O que e como trabalhar a História Social de Portugal e África em um curso de professores de português

O ensino de história social de Portugal e África, disciplina optativa quadrimestral, pertencente ao bloco dos Estudos Culturais do campo da Formação Específica do Curso de Professores de Português, apresenta alguns desafios. O primeiro deles se refere ao amplo recorte cronológico que deve ser abrangido em quatro meses de aulas. Os conteúdos mínimos presentes em sua proposta curricular são os seguintes:

1. Processos históricos e sociais na formação de Portugal. Suas particularidades.
2. Processos históricos e sociais da formação e decadência do Império português. Especificidades do colonialismo português. Configurações socioculturais de Portugal e África.
3. Realidade sociocultural, política e econômica do século XIX de Portugal e África.
4. Fundamentos consensuais da ideologia colonial.
5. Problemática da república portuguesa durante o século XX. Ditadura e transição

democrática. Processo de descolonização, independência e constituição de novos estados africanos. Pensamento do século XX. Reformulação e reinterpretções da identidade portuguesa na atualidade. (Plan Curricular Institucional 2015: 2)

Como podemos perceber, esses conteúdos partem do processo de gestação do Estado português (séculos XI e XII) e chegam até a identidade portuguesa na atualidade (século XXI), ou seja, percorrem ao todo dez séculos de história e três períodos históricos distintos: história medieval, moderna e contemporânea, além de cobrirem dois continentes diferentes: o europeu e o africano. Apesar de serem cronologicamente extensos, os conteúdos mínimos se concentram em cinco processos históricos. Essa sistematização dos conteúdos pela proposta curricular auxilia o planejamento do professor tornando possível a execução de seu programa. No entanto, a elaboração de um cronograma pelo docente que distribua de maneira organizada esses cinco conteúdos mínimos em aproximadamente catorze aulas é fundamental, tendo em vista que se dispõe de um tempo preciso para o cumprimento do programa. Outro ponto a ser destacado tem a ver com a ênfase que esses conteúdos conferem ao social, o que se relaciona coerentemente com o título da disciplina. Eles orientam o docente a abordar as dimensões sociais dos processos históricos sugeridos nos conteúdos mínimos. Estes, por sua vez, mesmo que estejam delimitados pelo foco do estudo da sociedade, permitem ao docente uma escolha ampla de materiais textuais e audiovisuais para serem trabalhados em sala de aula.

Um segundo problema consiste no pouco conhecimento que os estudantes possuem sobre a

história e cultura africanas. Na Argentina, nenhuma outra porção do planeta é tão desconhecida pelo aluno/a argentino/a do curso de professores de português como o continente africano. Durante minha experiência como professor de História da África, ao longo dos últimos dois anos, pude diagnosticar tal problema.² Quando indagados sobre de quantos países da África poderiam citar o nome, os alunos citam no máximo três, sendo África do Sul, Senegal e Angola os que mais figuram entre as respostas. Quando se trata de cidades africanas o resultado é ainda pior, ninguém sabe o nome de nenhuma capital do continente. Por outro lado, quando indagados sobre cidades e países europeus, americanos e asiáticos as respostas revelam um conhecimento muito maior sobre esses continentes.

Os estudantes pouco sabem também sobre a história africana. Quando perguntados acerca de algum fato da história africana conhecido por eles, muito poucos sabem dar alguma resposta. Alguns citam “o apartheid” e “a escravidão” como fenômenos históricos vagamente conhecidos. Em relação à pergunta: “Você conhece algum africano ou africana importante para a história?”, mais uma vez as respostas são negativas. Outros questionamentos lhes são feitos, por exem-

2 Na primeira aula, antes de começar a trabalhar o conteúdo programático com os alunos/as, pergunto-lhes sobre algumas questões elementares sobre a África e tenho registrado as repostas como forma de diagnóstico dos conhecimentos prévios do estudante. Ao longo de dois anos como professor da disciplina História Social Portugal e África no IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, sete alunos responderam esses questionários por escrito e oralmente. Somente 2 estudantes conheciam países da África (três no máximo), nenhum deles conhecia alguma cidade africana.

plo, qual a primeira coisa que vem a sua cabeça quando você imagina a África? As respostas mais comuns são: “a natureza”, “os safáris”, “a exuberância silvestre”, “os escravos”, “os negros”, “a miséria”, “a fome”, “os conflitos”. Essa indagação tem como objetivo trazer à tona o imaginário dos alunos sobre a região, para que se formule uma estratégia de desconstrução de preconceitos e estereótipos em relação à África. Por último, lhes pergunto se sabem que na África se fala português e que há uma comunidade de países que falam a língua portuguesa. Quase todos respondem que sim, mas a maioria não sabe aonde exatamente. Somente dois alunos dos sete para os quais lecionei citaram Angola como um país de cultura lusófona.

Diante desse panorama, previamente ao trabalho com os conteúdos referentes ao contexto africano, faz-se necessária uma reflexão sobre a imagem que o continente possui no ocidente e quais os cuidados que devemos tomar ao estudar a história da África. O texto “História da África: temas e questões para a sala de aula”, da historiadora brasileira Mônica Lima, nos oferece um bom manual de introdução à história africana, no qual se tenta desconstruir um senso comum não somente sobre aspectos históricos, mas sobre a cultura africana em geral. Esse material discute também temas como a diversidade cultural africana, a tradição oral, a África antes dos europeus e outros aspectos do continente imprescindíveis ao estudante. A principal preocupação de Lima no estudo de história da África, no entanto, parece ser evitar o maniqueísmo e o etnocentrismo presentes no olhar sobre o continente.

Tomando como ponto de partida os conteúdos mínimos do programa de História Social de Portugal e África, vamos tentar refletir sobre o que

e como se ensinar a referida matéria ao futuro/a professor/a de português.

1. Processos históricos e sociais na formação de Portugal. Suas particularidades

Uma diversidade grande de textos, mapas, documentários e filmes podem ser utilizados para abordar a primeira unidade dos conteúdos mínimos. A utilização de mapas, demonstrando a existências de reinos anteriores ao condado portugalense, pode auxiliar o docente na explicação do processo de independência política de Portugal, levando em conta as guerras de reconquista contra os muçulmanos, a guerra de Castela.

O mapa serve para ilustrar geograficamente como ocorreu o processo de unificação territorial de Portugal, ilustrando como os portugueses foram formando seu território a partir da expulsão dos muçulmanos e das lutas pela independência contra os castelhanos.³ O recurso cartográfico pode auxiliar também o professor a demonstrar a proximidade da Península Ibérica em relação ao Oceano Atlântico e ao continente africano, duas regiões com as quais os portugueses mantiveram intenso contato e sobre as quais se lançaram na expansão marítima.

A história da formação de Portugal possui inúmeros estudiosos e especialistas no tema, cada um com uma teoria distinta sobre a constituição do estado português. Diversos textos podem oferecer ao aluno um panorama geral dessa formação territorial e política –a maioria desses estudos se detém nos mitos fundadores da nação portuguesa, como o mito da batalha de Ourique (1139), em determinismos geográficos que con-

³ Mapa 1, Anexo.

ferem a Portugal uma posição privilegiada em relação a outros países, e também em narrações extensas de sucessões dinásticas e casamentos entre membros da nobreza— mas o que parece ser mais relevante nesse fenômeno consiste na construção da identidade nacional, ou seja, o processo pelo qual se constitui um sentimento nacional vivido pela maioria dos portugueses.⁴ Pensar numa construção da identidade portuguesa como construção popular, ao invés de se concentrar na formação política e fronteiriça de Portugal levada a cabo pelas elites, atende muito mais aos objetivos de uma história social que uma história política que enfatiza as sucessivas trocas de poder dentro da realeza.⁵ O historiador José Mattoso é um importante representante dessa nova historiografia que se debruça sobre o tema da identidade nacional. Em sua obra *A identidade Nacional* (1998) o historiador destaca momentos decisivos da história portuguesa no processo de categorização da identidade nacional, tais como a guerra de Reconquista, as guerras

4 A identidade nacional tem sido o centro das atenções da historiografia portuguesa contemporânea que critica as teses providencialistas, dinásticas e deterministas geográficas. Estas continuam possuindo grande destaque no ensino da história de Portugal, como podemos perceber em grande parte da bibliografia utilizada em alguns programas.

5 Os principais textos que abordam as trocas de dinastias no poder são Marques, A. H. de Oliveira (1998): *Breve História de Portugal*. Lisboa: Ed. Presença; Bourdon, A. (2010): *História de Portugal*. Trad.: J. Soares da Costa. Lisboa: Edições Texto & Grafia; Do Carmo Reis, A. (2005): *Nova História de Portugal*. Cruz Quebrada: Casa das Letras; Saraiva, J. H. (2001): *História Concisa de Portugal*. 21° ed., Lisboa: Publicações EuropaAmérica, pp. 336-344; Tengarrinha, J. (org.) (2000): *História de Portugal*. Lisboa: Editora EDUSC.

contra Castela, a Expansão portuguesa, a dominação filipina e as Invasões Francesas, por terem colocado os portugueses em contato com outras nacionalidades e, como consequência disso, terem gradualmente desenvolvido um sentimento de identidade através da alteridade, isto é da relação com o *outro*. No entanto, o autor sustenta, em linhas gerais, que a consciência nacional somente se consolidou tardiamente, no século XIX, com a vulgarização de fenômenos tais como “a difusão da escrita e da imprensa, a implantação de um sistema eleitoral, a generalização de práticas administrativas uniformes e a participação activa da população na vida pública” (Mattoso 1998: 21). Nesse sentido, Mattoso argumenta que “o que cria e sustenta a identidade portuguesa é [...] o Estado” (ibíd.: 82-83). Apesar de ter trazido para a discussão da formação de Portugal a questão da identidade nacional, o historiador português atribuiu exclusivamente ao Estado o processo de constituição de uma identidade portuguesa. Como afirma Matos, “é um facto que o sistema de ensino e as forças armadas estruturadas pelo Estado liberal tiveram um relevante papel nesse processo. Mas não podemos esquecer que, até meados do século XX, a escola esteve alheada à maior parte da população portuguesa” (2002: 135). Mesmo antes da popularização da escola, no entanto, de acordo com Adolfo Coelho, “os analfabetos não eram necessariamente alheios a uma idéia de pátria” (1993: 260-261). Deve-se considerar que “múltiplas são as formas de consciência e expressão de um sentido de identidade nacional. Não se podem reduzir a uma relação com os níveis de leitura, com o sufrágio ou a implantação da administração estatal a escala regional” (Matos 2002: 135). Os aspectos da memória oral, de fatos essenciais da história

da comunidade, dos saber-fazer da tradição popular, a consciência de pertença a uma cultura e a uma língua diferenciada são traços que podem alimentar a identidade nacional. Joaquim Carvalho corrobora esta visão, argumentando que um sentimento nacional compartilhado pelos portugueses pode ser encontrado também “em elementos afetivos, de escasso e tênue conteúdo intelectual” (1998: 132).

Em sala de aula, podemos apresentar ao aluno as duas interpretações sobre o processo de formação da nacionalidade portuguesa: a primeira oferece ao estudante um estudo de sua gênese a partir das autoridades estatais e dos esforços de uma realeza interessada na constituição dessa nacionalidade; a segunda relativiza a anterior, demonstrando que essa identidade também se gestava no seio das camadas populares. Essas discussões podem gerar um debate produtivo em sala de aula acerca do que representaria a identidade nacional portuguesa: seriam os símbolos oficiais, políticos e legais ou as manifestações culturais e tradições populares? Ela estaria concentrada no âmbito da cultura erudita ou popular? Essa identidade portuguesa está consolidada ou é um processo em constante formação? Que papel possui a língua portuguesa nesse processo de constituição da identidade? Essas novas interpretações da história contribuem para uma visão mais social desse processo, inserindo outros atores e fatores na formação da nação portuguesa e oferecendo ao aluno uma perspectiva mais ampla do fenômeno. Ademais, podem demonstrar que na História há diferentes interpretações e pontos de vista sobre um mesmo fenômeno. Por fim, essa discussão pode proporcionar ao estudante ferramentas para se pensar a própria formação identitária argentina.

2. Processos históricos e sociais da formação e decadência do Império português. Especificidades do colonialismo português. Configurações socioculturais de Portugal e África

O segundo conteúdo mínimo se relaciona com a formação do império português, outro tema que também foi alvo de intensas discussões historiográficas. Talvez o ponto mais discutido pela recente historiografia seja o da dinâmica das relações do império ultramarino português com suas antigas colônias. Nos últimos anos, tem se revisto a visão estabelecida de uma monarquia centralizada, sobretudo através das novas pesquisas promovidas pelos estudos pós-coloniais. Segundo António Hespanha, historiador português representante dessas novas pesquisas:

Do ponto de vista do colonizador, a imagem de um Império centralizado era a única que fazia suficientemente jus ao gênio colonizador da metrópole. Em contrapartida, admitir um papel constitutivo das forças periféricas reduziria o brilho da empresa imperial. (Hespanha 2001: 167)

Graça Filho, corroborando a visão de Hespanha, afirma que para se entender como o império português se relacionava com suas colônias, deve-se ter em conta “a pluralidade dos laços de políticos que iriam se estabelecer entre o poder local e a Coroa a partir das distâncias e realidades da conquista” (Graça Filho 2002: 3). Nesses laços o direito colonial moderno se ajustava e os nativos estabeleciam suas práticas legislativas próprias. Portanto, a centralização não poderia ser efetiva sem um quadro legal uniforme e o poder restrito ao mando dos oficiais metropolitanos (Graça Filho 2002: 3). A imagem de um império centralizado parte de um ponto de vista metro-

politano, ou seja, do colonizador português, na medida em que ela é compensadora, pois dá crédito à vocação metropolitana de Portugal permitindo que ela personifique velhos impérios idealizados como o romano. Nesse sentido, deve-se destacar também a autonomia das colônias no processo constitutivo do império português, isto é, enfatizar que as sociedades coloniais tinham uma dinâmica de negociação com Portugal muito distinta do que apresenta uma história oficial. Algumas obras podem ser importantes, portanto, para o aluno refletir sobre a interação entre colônia e metrópole, pois elas valorizam um império mais integrado do que mantido somente por relações de subordinação e exploração.

Outra questão importante sobre esse conteúdo consiste na forma como é contada a expansão marítima portuguesa. Segundo Hespanha, a narrativa sobre “a história da expansão está sobrecarregada de personagens únicas e exemplares: ‘descobridores’, heróis, santos” (Hespanha, em: *Diário de Notícias* 2019). Segundo o historiador “o espaço deixado para os que não são isso é muito pouco. E, no entanto, estes outros são a esmagadora maioria dos que viajam, se estabelecem e vivem no ultramar a vida de todos os dias” (ibíd.). Da mesma maneira, também “os descobertos têm pouco lugar na história que se faz e se divulga” (ibíd.), tal como as “suas perspectivas sobre a chegada dos europeus e as consequências na vida dos locais” (ibíd.). Em seus últimos estudos, Hespanha tratou de dar voz aos descobertos analisando como eram suas perspectivas sobre a chegada dos europeus e as consequências disso na vida dos povos africanos e americanos.⁶ O autor se refere a

6 Cf. por exemplo, Hespanha, António (2019): *Filhos da Terra. Identidades Mestiças nos Confins da Expansão Portu-
gue-*

esses personagens como “filhos da terra”, denominação utilizada pelos metropolitanos em oposição aos filhos de Lisboa e que designavam comunidades que se encontravam fora das fronteiras formais do império português. O mais interessante na obra do historiador, porém, é seu esforço em desmistificar o senso comum sobre a colonização portuguesa, caracterizada por ele como um movimento muito violento, quer do ponto de vista físico ou do cultural, que se impunha por meio de crenças religiosas, modos de vida, padrões de comportamento, de imagens sobre a hierarquia das raças. Indo na contramão, portanto, de uma historiografia que classificava como branda, pacífica e amistosa a forma de colonização portuguesa, Hespanha demonstra que não há provas de que esse processo colonizador tenha sido diferente dos outros europeus, ou seja, o que há são relatos, fontes e dados de que os portugueses também cometeram atrocidades de diferentes tipos ao estabelecer colônias em diversas partes do mundo. A visão romântica de que os portugueses estavam cumprindo uma missão civilizatória, no entanto, ainda está presente em muitos livros que contam a história da expansão do império português.⁷ Essa leitura do passado acaba escondendo o racismo no colonialismo português e naturaliza a escravidão. Dessa forma, segundo Marta Araújo, difunde-se uma ideia de “como se os negros tivessem optado por emigrar em vez de terem sido levados à força” (BBC Brasil 2017).⁸ A narrativa de que

sa. Lisboa: Tinta-da-China.

7 Essa crítica é levantada pela historiadora portuguesa Marta Araújo, pesquisadora principal do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra.

8 Há um pretensão revisionismo em voga sobre a escravidão e a colonização portuguesa que tem gerado algumas inter-

os portugueses foram bons colonizadores, mais benevolentes que os outros europeus, traz prejuízos para a discussão étnico-racial, incluindo a própria não admissão de que a sociedade portuguesa tem problemas de racismo até hoje. E isso ocorre, sobretudo, em função da pouca importância que essa forma de ver o passado atribui à escravidão durante o processo de colonização. São necessários materiais que abordem o tema da escravidão, da violência e do racismo de maneira aprofundada e complexa, evitando o maniqueísmo do tipo “branco mau e negro bom” e o etnocentrismo do tipo “os africanos eram povos atrasados”. Esses materiais devem incluir também os modos pelos quais as populações escravizadas se rebelavam e lutavam contra a opressão. Desse modo, também se destaca o papel do escravo não só como vítima passiva, mas também como um ator histórico que resistia às formas de dominação. A reflexão sobre os modos de dominação física e cultural dos portugueses ao redor do mundo estimula o estudante a refletir sobre as próprias formas de difusão da língua portuguesa em outros continentes, ponderando sobre de que modo o idioma conseguiu ampliar sua área de influência e de que maneira ele foi imposto e incorporado nessas áreas colonizadas.

3. Realidade sociocultural, política y econômica do século XIX de Portugal e África

O terceiro conteúdo mínimo versa sobre o momento histórico no qual as relações entre o país

pretações equivocadas. Algumas delas foram difundidas pelo próprio presidente da República do Brasil, Jair Bolsonaro, numa entrevista em plena campanha eleitoral. Segundo ele, “o português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos” (*Folha de São Paulo* 2018).

europeu e o continente africano se intensificaram. Embora europeus e africanos tenham trocado mercadorias e conhecimentos durante centenas de anos, seria no final do século XIX que o contato entre os povos dos dois continentes se acentuaria (e se tornaria mais tenso), em função da Partilha da África. Esse tema pode ser aproveitado para se trabalhar com o estudante conteúdos que digam respeito aos dois universos de maneira mais entrelaçada. Nesse tópico do programa, pode ser mais interessante que o professor ofereça ao aluno do curso de professor de português um contato maior com a história da África, tendo em vista que até então os dois primeiros itens do programa enfatizaram uma perspectiva a partir da realidade portuguesa. Em vista disso, seria imprescindível abordar que impacto a divisão do continente africano pelos europeus teve para os nativos. Novamente, um recurso cartográfico pode nos auxiliar a compreender a divisão territorial da África do ponto de vista étnico estabelecendo contraste com a repartição realizada após a Partilha. Desse modo, o estudante pode perceber mais facilmente qual foi a primeira consequência desse acordo realizado pelos europeus na chamada Conferência de Berlim, a saber, reunião de grupos étnicos distintos e rivais em um mesmo território.⁹

Para trabalhar tal conteúdo sugerimos textos do volume VII da coleção *História Geral da África*, organizada pela Unesco. Essa coleção prioriza uma versão da história africana narrada pelos próprios pesquisadores africanos, ou seja, contada de dentro para fora, e não de fora para dentro, como difundiu a historiografia tradicional hegemônica europeia. Sobre o século XIX, seria impor-

⁹ Mapa 2, Anexo.

tante ressaltar também o ponto de vista africano sobre os fenômenos que transcorrem ao longo da dominação europeia efetiva. Assim sendo, o texto do historiador nigeriano Godfrey N. Uzoigwe, intitulado “Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral”, pode nos brindar um panorama resumido sobre o processo de conquista da África pelos europeus e também da resistência dos povos africanos, citando inclusive as vicissitudes do avanço português sobre a África. Segundo Uzoigwe, “embora a conquista da África pela Europa tenha sido relativamente fácil, o mesmo não se pode dizer da ocupação e instalação da administração europeia” (2010: 49). O historiador nigeriano analisa os antecedentes dessa ocupação (que incluiu uma dura resistência), apresenta os motivos que levaram os países europeus a dividir a África e destaca a iniciativa portuguesa de convocar uma conferência que decidisse o destino dos territórios africanos, o que atribui um papel fundamental ao Estado português nesse processo.

4. Fundamentos consensuais da ideologia colonial

Esse conteúdo mínimo pode ser relacionado ao anterior e ao seguinte, tendo em vista que a ideologia colonial começa a ser formulada no século XIX na Europa e passa por constantes reformulações ao longo do século XX. Desse modo, acredito que ele possa ser trabalhado inclusive como parte integrante desses dois conteúdos, com diferentes enfoques. A ideia é que o estudante perceba que essa ideologia colonial foi modificando-se ao longo da própria colonização europeia da África em função da alternância de governos colonizadores autoritários ou democráticos e da resistência dos povos africanos à dominação. Apesar disso, podemos realizar o esforço de destacar alguns funda-

mentos consensuais da ideologia colonial, ou seja, elementos que, em linhas gerais, se mantiveram durante todo o período de dominação europeia, que facilitem sua aprendizagem. O historiador ganense Albert Adu Boahen em seu texto “A África diante do desafio colonial” (2010) relata como foi sentido o avanço imperialista europeu pelos povos africanos e contra que aspectos da ideologia colonialista havia resistência popular. Dessa maneira, o autor descreve alguns traços dessa ideologia colonialista: o missionarismo, a crença no progresso e civilização, a teoria da acumulação de capital, e o faz, sobretudo, através do relato das próprias experiências daqueles que sofreram com a ideologia do colonialismo posto em prática. Mais do que demonstrar esses aspectos gerais do colonialismo, vale a pena, no entanto, destacar algumas particularidades do caso português, por exemplo, as que são demonstradas no texto “Iniciativas e resistência africanas na África central, 1880-1914” de Allen Isaacman e Jan Vansina. Esse trabalho afirma que, ao contrário dos ingleses que conferiam autonomia administrativa às colônias, os portugueses tentavam promover a integração política dessas colônias ao império português, ou seja, seguiam uma ideologia da assimilação, vindo nas colônias de Angola, Moçambique e Guiné Bissau prolongamentos do Estado ultramarino português (2010: 374).

5. Problemática da república portuguesa durante o século XX. Ditadura e transição democrática. Processo de descolonização, independência e constituição de novos estados africanos. Pensamento do século XX. Reformulação e reinterpretções da identidade portuguesa na atualidade

Os últimos conteúdos mínimos versam sobre di-

versos temas, alguns muito específicos, tais como ditadura e transição democrática na República Portuguesa, e outros extremamente amplos, a saber, “pensamento do século XX, reformulação e reinterpretções da identidade portuguesa na atualidade”. O estudo da problemática da República Portuguesa, no entanto, ocupa um lugar primordial nessa quinta unidade. Durante o início de século passado, o processo histórico que mais afetou Portugal talvez tenha sido a transição da monarquia para a república. O período republicano, segundo o historiador português Alexandre Cristo, “ficaria marcado também pelo regicídio, pela instauração da I República, pela Ditadura Militar que se lhe seguiu e, finalmente, pelo Estado Novo, que liderou Portugal durante quase meio século” (2011: 1). Ou seja, a instabilidade política e a estabilidade pela repressão marcaram o século XX português. A análise da Primeira República na historiografia tem se dedicado, nos últimos anos, a tentar compreender de que maneira falharam a implantação dos ideais republicanos na sociedade portuguesa. O fracasso do projeto republicano ao longo do século XX português vem sendo estudado pelos pesquisadores sobretudo sob a ótica do desenvolvimento da cidadania. A passagem da monarquia para a república representou importantes reformas na sociedade, todavia, em alguns aspectos houve grandes limitações cívicas, por exemplo, as restrições ao voto em 1913. Em Portugal, “o sufrágio universal para os adultos do sexo masculino e do sexo feminino, sem restrições socialmente significativas, só seria adoptado pela primeira vez em 1974” (Ramos 2004: 547). Nesse sentido, seria interessante proporcionar ao aluno a compreensão do que significou, do ponto de vista da cidadania, a implantação da República em 1910

e sua manutenção durante o século XX. O texto de Ramos, “Para uma história política da cidadania em Portugal”, realiza um apanhado geral sobre a discussão. O autor demonstra como “a restrição dos direitos políticos em Portugal derivou do próprio projecto de cidadania tal como ele foi formulado pelos chamados ‘liberais’ sob o regime da monarquia constitucional” (ibíd.: 548). Desse modo, o autor demonstra que o modelo de república liberal não garantia os direitos civis para uma parte significativa da população portuguesa, que acabava sendo impedida de participar do jogo político. Esse projeto cívico liberal que, segundo o autor, “queria atingir um regime fundado no consenso racional sobre o melhor modo de vida, e não um regime baseado na coexistência de diferentes modos de vida” (ibíd.: 566), acabou legitimando projetos autoritários salazaristas e nacionalistas ou a subjugação colonial. A partir da reflexão sobre a cidadania e a participação popular podemos problematizar, portanto, a república portuguesa ao longo século XX.

Outro assunto fundamental da unidade consiste no processo de independência das colônias portuguesas na África. Sobre a descolonização pode-se afirmar que existe um silêncio historiográfico, na medida em que há feridas ainda abertas que a guerra proporcionou (Aguiar 2017: 2). Segundo Roberto Vecchi, “o que não se inscreveu [da guerra] foram as perdas, (não já das colônias) mas sim as mutilações e cicatrizes –os traumas-efetivos e não só figurais que a essa guerra se associaram” (2013: 20). Mesmo após o fim do regime salazarista, que lutou até o fim para manter as colônias, a sociedade portuguesa continuava marcada pelo medo. Embora houvesse a instauração de um regime democrático em 25 de abril de 1974, os governos posteriores não cria-

ram medidas, leis e instituições que punissem os envolvidos no regime autoritário mais longo da Europa Ocidental (1926-1974). Nesse sentido, como destaca José Gil:

O 25 de Abril recusou-se, de um modo completamente diferente, a inscrever no real os 48 anos de autoritarismo salazarista. Não houve julgamento de Pides nem de responsáveis do Antigo Regime. Pelo contrário, um imenso perdão recobriu com um véu a realidade repressiva, castradora, humilhante de onde provínhamos. Como se a exaltação afirmativa da “Revolução” pudessem varrer, de uma penada, esse passado negro. Assim se obliterou das consciências e da vida a guerra colonial, as vexações, os crimes, a cultura do medo e da pequenez medíocre que o salazarismo engendrou. (2017: 16)

Segundo Gil, um dos resultados dessa obliteração foi o “vácuo historiográfico” que questionasse as versões conservadoras sobre a nação e o império português na África. Diante desse “vácuo historiográfico”, segundo Pedro Aguiar, “uma literatura da guerra cresceu como um espaço fértil para o debate” (2017: 3). Nesse debate “o texto literário –expressão artística que se materializa como produto possível desta condição histórica de vazio– acabou por desempenhar também a função de questionar os discursos oficiais” (ibíd.). Estes textos literários oferecem ao leitor uma interessante narrativa memorialística sobre o passado que “inclui fundamentalmente as memórias, as autobiografias, certas correspondências e os diários” (ibíd.). Diferentemente da narrativa histórica, priorizada durante toda a bibliografia mencionada e sugerida nesse artigo, “que tem a função de narrar e transformar os indícios do passado

em materiais organizados intersubjetivamente (ibíd.)”, a narrativa memorialística é composta por “textos-testemunho”, ou seja, é uma construção individual registrada no tempo. Apesar desse tipo de narrativa não possuir compromissos prévios com a verdade dos fatos, podendo criar situações ou subverter a ordem cronológica dos acontecimentos, ele pode fornecer pistas acerca de um momento histórico e imagens que foram silenciadas no passado. Nesse sentido, algumas narrativas memorialísticas importantes podem servir de material para se trabalhar com a descolonização da África portuguesa, tais como *Memória de elefante* (1979) e *Os Cus de Judas* (1979), de António Lobo Antunes; *A Costa dos Murmúrios* (1988), de Lídia Jorge; e *Jornada de África* (1989), de Manuel Alegre. Essas obras, que privilegiam a experiência individual dos escritores acerca das guerras durante a independência das ex-colônias, são uma representação do ocorrido pautada pelo olhar subjetivo. No entanto, elas servem como um interessante indício e fonte do que aconteceu nesses processos e podem servir ao estudante como uma escrita distinta sobre o passado, não convencional e literária sobre os fatos históricos.

Conclusão

Os textos citados e sugeridos podem ser incorporados à bibliografia do aluno sem maiores problemas, pois são textos breves, com uma linguagem acessível (não são técnicos do ponto de vista historiográfico) e proporcionam ao aluno o contato com modos de narrativas históricas ou memorialísticas, gêneros textuais que podem ser trabalhados em si mesmos, através da análise da estrutura interna de seus textos, a forma como citam as fontes, relatam os acontecimen-

tos, estabelecem sua interlocução com o leitor etc. Desse modo, podemos estabelecer estratégias de leitura que permitam ao aluno identificar a tese principal do texto, os argumentos secundários e o argumento central, as críticas que o autor remete a outros escritores, que tipo de documentos cita, em que teorias se apoia, o lugar social ao qual pertence o autor, que tipo de recursos utiliza para convencer o interlocutor e outros aspectos importantes. Ademais, esses materiais visam romper com textos tradicionais de história utilizados na formação do docente de português que, em sua maioria, são coleções de história breve ou geral da África e de Portugal. Essas grandes coleções abordam os acontecimentos de maneira muito superficial e factual e dão destaque maior à história política/econômica.

Sabemos que o futuro docente de português não deve se tornar um especialista em História de Portugal e África; no entanto, há novas discussões e abordagens dos processos históricos que poderiam ser incorporados na formação desse profissional, tendo em vista que os objetivos da proposta curricular propõem que o estudante “aprofunde o reconhecimento de alguns dos principais processos históricos que formaram e consolidaram as sociedades de Portugal e dos países de língua oficial portuguesa” (Plan Curricular 2015: 49) e, ao mesmo tempo, “desenvolva uma visão global e crítica para abordar a complexidade dos diversos processos históricos” (ibíd.). Nossa intenção com as reflexões apresentadas nesse artigo, portanto, não é que sejam incluídos especificamente os textos mencionados no programa da matéria, mas sim as discussões e novas abordagens da história da sociedade luso-africana que eles representam.

Referências

Artigos de diários e revistas na web

BBC (2017): “Ensino de História em Portugal perpetua mito do ‘bom colonizador’ e banaliza escravidão, diz pesquisadora” En: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40735234>> [Último acesso: 08-10-2019].

Diário de Notícias (2019): “História da expansão portuguesa está sobrecarregada de santos e heróis – historiador”. En: <<https://www.dn.pt/lusa/historia-da-expansao-portuguesa-esta-sobrecarregada-de-santos-e-herois---historiador-10571949.html>> [Último acesso: 08-10-2019].

Folha de São Paulo (2018): “Portugueses nem pisaram na África, diz Bolsonaro sobre escravidão”. En: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml>> [Último acesso: 08-10-2019].

Bibliografia

Aguiar, Pedro (2017): “De restos do passado a rastros do presente: Uma perspectiva da historiografia portuguesa sobre a guerra colonial em Angola”. En: *Anais do XXIX Simpósio de História Nacional*, Comunicação ANPUH 2017. En: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501640339_ARQUIVO_ANPUHXXIX2017-Trabalhocompleto.pdf> [Último acesso: 08-10-2019].

Boahen, A. (ed.) (2010): *História Geral da África. Volume IV: África sob dominação colonial*. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO.

Carvalho, Joaquim de (1998 [1953]): *Compleição do Patriotismo Português. Obra Completa*, V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 123-137.

Coelho, Adolfo (1993): *A cultura mental do analfabetismo. Obra Etnográfica*. 2ª ed., Lisboa: Dom Quixote, pp. 253-271.

Cristo, Alexandre (2011): “O Conceito de ‘República’ na Historiografia da I República portuguesa (1910-1926) desde 1974”. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. En: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4107/1/ahc-TESE-final.pdf>> [Último acesso: 08-10-2019].

Gil, José (2017): *Portugal, Hoje: O medo de existir*. Lisboa:

Relógio d'água Editores.

Graça Filho, Afonso de Alencastro (2002): "Antigo regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)". En: *Revista Brasileira de História*, 22, 044, pp. 1-32.

Hespanha, António Manuel (2001): "A constituição do Império português. Revisão de alguns enviesamentos correntes". En: Frago, João/ Maria Fernanda Bicalho/ Maria de Fátima Gouvêa (orgs.) (2001): *O Antigo Regime nos trópicos. A dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 163-188.

Isaacman, Allen / Jan Vansina (2010): "Iniciativas e resistência africanas na África central, 1880-1914". En: *História Geral da África. Volume IV. África sob dominação colonial*. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, pp.191-218.

Larios Guzmán, Martha / Guillermo Hernández Orozco (2012): "Acerca del objeto de estudio desde la historia social: Una nueva mirada". En: Aguirre Lares, Silva (coord.): *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio*. Chihuahua: Doble Hélice Ediciones, pp. 39-54.

Lima, Mônica, (2007): "História da África: temas e questões para a sala de aula". En: *Caderno Penesb*. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Matos, Sérgio Campos (2002): "História e identidade nacional. A formação de Portugal na historiografia contemporânea". En: *Lusotopie*, 9, 2do. semestre 2002. *Portugal, une identité dans la longue durée*, pp. 123-139.

Mattoso, José (1998): *A identidade nacional*. [2ª ed.]. Lisboa: Gradiva-Fundação Mário Soares.

Plan Curricular Institucional (PCI) (2015). Carrera de Formación Docente, CABA, Profesorado de Portugués, Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", En: <https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/normativa/upload/IESLVJRF_PCI_Profesorado_de_Portugues_2015.pdf> [Último acceso: 08-10-2019].

Ramos, Rui (2004): "Para uma história política da cidadania em Portugal". En: *Análise Social*, XXXIX, 172, Lisboa, pp. 547-569. En: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218707183C2vWV0xp9Xc99GX1.pdf>> [Último acceso: 08-10-2019].

Silva, Maria Manuela (1999): "História Social ou 'O Que a História Política Deixou de Fora'". En: *Phoínix*, 5, 1, pp. 241-254, Rio de Janeiro. En: <http://phoenix.historia.ufrj.br/media/uploads/artigos/15_-_Historia_Social_ou_-_Maria_Manuela_Silva.pdf> [Último acceso: 08-10-2019].

Uzoigwe, Godfrey N. (2010): "Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral". En: *História Geral da África. Volume IV. África sob dominação colonial*. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, pp. 21-50.

Vecchi, Roberto (2013): "Legados das memórias da Guerra Colonial: Algumas reflexões conceituais sobre a transmissão intergeracional do trauma". En: *Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*, 5, 11.

Antonio Lomeu es licenciado y magíster en Historia (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) y doctorando en Historia (Universidad de La Plata). Actualmente es profesor ayudante de Historia Sociocultural del Mundo luso brasileño II, profesor adjunto del Seminario de Cultura de la carrera Profesorado en Portugués (UNLP) y profesor suplente de Historia Social – Portugal y África del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".

Mapa 1



Mapa 2



Das incertezas: reflexões sobre o estudo e ensino de literatura brasileira no exterior

BÁRBARA NAYLA PIÑEIRO DE CASTRO PESSÔA

RESUMEN | Este trabajo pretende reflexionar sobre algunos aspectos del estudio y la enseñanza de literatura brasileña en el exterior a partir de la reflexión sobre la naturaleza del juego lingüístico en lo literario y su relación con la experiencia de aprender una lengua extranjera. Al pensar esta relación, se pretende discutir la pertinencia de la literatura para el alumno de portugués como lengua extranjera, así como la pertinencia de lo literario para un tipo de acercamiento al universo cultural de lengua portuguesa. Nuestra lectura se direcciona a entender lo que implican los tránsitos culturales que se dan en este proceso a través de la misma experiencia literaria y de los cuestionamientos que se puede hacer a la posibilidad de representación de lo nacional.

Aprender uma língua estrangeira consiste em, pelo menos, um duplo esforço: o de despir-se dos sons e significados conhecidos e codificados e o de incorporar e abrir-se a novos. Este dado tão óbvio se torna mais complexo quando nos atemos um pouco mais ao que este exercício implica e observamos como se dão

os trânsitos culturais que marcam este caminho, quais são em cada um de nós os pontos de resistência à língua estrangeira e à sua cultura. Como professores, quanto mais estranhamento formos capazes de sentir em relação àquilo que é nosso e familiar, melhor compartilharemos este caminho.

Neste contexto, tradicionalmente a literatu-

ra ocupou um lugar de pouca pertinência, ainda que sua prática trate mesmo de fazer com que a língua se torne estranha, até poderíamos dizer estrangeira, dentro dela mesma. Não é ali o lugar onde a língua se solta do sentido comum para lançar-se a outras possibilidades de significação? Não é ali onde a língua se força para além do compartilhado socialmente, transgredindo os pactos de sentido, esticando sua malha até o limite do compreensível? Por que, então, atraparilhar um processo naturalmente acidentado com estes desvios da linguagem?

Justo ali onde o sentido não se assenta comodamente, justo ali onde todas as convenções perdem a razão, acredito que se possa construir uma relação privilegiada e afetiva com a língua estrangeira. Justamente porque é na literatura que o fazer-se da linguagem se dá em tentativa, em reelaborar-se, que pode haver uma “identidade de condições” entre quem se arrisca a aprender uma nova língua e quem cede, ainda que momentaneamente, a ser outro através da leitura. Sentir a língua como se cada palavra fosse uma descoberta, sentir na incerteza um espaço constante de busca, constante recomeço e desencontro que enseja uma nova aproximação. É porque o espaço da literatura admite esta trama pouco objetiva, tortuosa talvez, que acredito que se constitua um espaço privilegiado de vivência da língua estrangeira.

Este lugar articula a surpresa das palavras e da cultura em aliança indissolúvel. Sem as restrições de um uso determinado de língua, a leitura literária pode nos levar àquela experiência de deixar-se perder entre as palavras, experiência que constitui o cerne do aprendizado de uma língua estrangeira, processo inevitável de aprendizagem.

O professor, então, se vê chamado ao exercício constante de “desenrolar” aqueles miolos de cultura, certas “noções”, para dizer de algum modo, que de tão interiorizadas, sentimos como compreensíveis a todos até que o compartilhamento em sala de aula lança uma luz a estes lugares de certeza, lugares nos quais o familiar, de tão familiar, não parecia se constituir como um possível ponto de atenção. Por outro lado, é preciso vencer a armadilha, aqui quase inevitável, de submeter estes textos literários a uma resposta única, marcada entre aquele que sabe porque viveu “dentro da cultura” e está apto a lê-la e aquele que não sabe, estrangeiro, ou ainda, submetê-los a uma resposta de cunho identitário, fechada, fazendo dos textos, assim, “depósitos” de imagens culturais predeterminadas que obedecem mansamente a algum tópico representativo da cultura brasileira. Talvez mais corrente e comum seja o uso exclusivamente ilustrativo dos textos, selecionados a partir um critério linguístico ou gramatical de fundo.

Os trânsitos são vários: ir da leitura do texto às questões linguísticas, ir das questões culturais à língua, ir do desconcerto que a língua gera ao prazer, ao jogo. O jogo particular que aqui se instala é o de aproximação ao descolamento do signo da coisa, do estilhaçamento da univocidade da nossa visão de mundo, dada na linguagem e pela linguagem. O professor de língua e literatura brasileira é convidado ao exercício de “representar” uma cultura, dizer por ela, que segundo Marília Librandi Rocha em seu texto “A literatura em trânsito ou o Brasil é dentro da gente (contração, expansão e dispersão)” (2014), é um exercício que expõe a experiência de um vazio que o estar fora produz. Este vazio de estar fora é também o esvaziamento de categorias plenas,

como diz a autora, ou o esvaziamento das certezas, como prefiro dizer aqui.

Para transitar este Brasil que carregamos, de contorno difuso, talvez seja preciso dispor-se ao convite que a própria literatura nos faz, o convite de problematizar o que nos é dado de modo acabado e fechado (cultura brasileira e literatura brasileira, categorias que nós só podemos encontrar de modo fragmentado). Também é Marília Librandi que propõe explorar o “lugar fora das ideias”, subvertendo a expressão cunhada por Roberto Schwarz e já célebre das “ideias fora do lugar”, um espaço de vivência do Brasil que descobre o que não se pensou quando o Brasil era o dentro ou nós éramos o dentro do Brasil (tudo que não se atina quando se vive dentro de uma cultura).

Segundo a autora:

Aquele “certo sentimento íntimo” a que se referia Machado de Assis remeteria, pois, não a um conteúdo, mas a uma dicção, a uma marca física da cultura em nosso corpo e em nossa mente, e dirige, antecede e precede nosso olhar, nossa audição e nossa visão de mundo, como a memória da canção de ninar da infância primeira. É assim que, ao lado da expansão, ocorre também a minoração: o Brasil aparece em elementos diferenciais mínimos, quase imperceptíveis, certamente incontroláveis e inconscientes. (Librandi 2014: 34)

O debate da possibilidade de representação da identidade nacional na literatura já é antigo e muita tinta escorreu sobre as polêmicas que dividiam o campo cultural entre opções que se aproximavam dos tópicos do nacional e as que declaradamente o rejeitavam ou, ainda, entendiam que a questão não deveria ser expressa-

mente buscada. A citação de Machado que Librandi convoca conjugava duas atividades aparentemente opostas: participação social e intimidade. Machado escreve: “o que se deve exigir do escritor, antes de tudo, é certo sentimento íntimo que o torna homem de seu tempo e de seu país” (Assis 1994: 804)¹. Tornar-se homem inscrito no tempo e lugar que escreve não é senão, na escrita, buscar dentro. Embora a literatura e a crítica literária se ocupem desta questão, do lado da recepção, ou seja, do lado dos leitores, talvez possamos abordar como o nacional aparece em contraste ou contradição ou, ainda, em elementos imperceptíveis ou íntimos, para usar as palavras de Librandi e de Machado. Isso sempre que a questão remeta ao nacional, já que, dependendo do texto, à medida que a leitura vai se fazendo, é possível que a identificação do que é “brasileiro” perca força frente a outras questões que o texto possa incitar.

Neste contexto, me parece interessante lembrar um texto do poeta mineiro Murilo Mendes intitulado “Grafito para Mário de Andrade”. Murilo Mendes não costuma estar entre

1 “Não há dúvida de que uma literatura, sobretudo uma literatura nascente, deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece a sua região; mas não estabeleçamos doutrinas tão absolutas que a empobrecam. O que se deve exigir do escritor, antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço. Um notável crítico da França, analisando há tempos um escritor escocês, Masson, com muito acerto dizia que do mesmo modo que se podia ser bretão sem falar sempre do tojo, assim Masson era bem escocês, sem dizer palavra do cardo, e explicava o dito acrescentando que havia nele um scotticismo interior, diverso e melhor do que se fora apenas superficial” (Assis 1994: 804).

os escritores mais lidos de literatura brasileira no exterior, talvez isso se deva mesmo às suas preocupações literárias, distantes da busca direta pelo nacional e mais atento a uma linguagem experimental. Neste texto, o escritor nos fala não só de Mário de Andrade, como é de fácil dedução, mas também sobre o Brasil e sua percepção pátria, como o leitor mais avisado poderia imaginar. Mário de Andrade foi o grande intelectual modernista que se debruçou no estudo e reflexão sobre o Brasil e o problema do nacional de forma exemplar, pesquisando sobre os elementos próprios da cultura brasileira. Entretanto, trazemos este texto para discussão porque é aqui que se articulam o jogo com a linguagem posto em primeiro plano e uma crítica de ideias que historicamente se vinculam ao sentimento de nacionalidade brasileiro.

A questão, então, aparece de forma transversal, escrever sobre Mário é escrever sobre o Brasil e, mais que isso, sobre a necessidade urgente de se pensar o Brasil. Mas se Murilo nos ajuda nesta tarefa de pôr em cena o Brasil no contexto de sala de aula, por outro lado, nos apresenta uma linguagem que poderia ser considerada de difícil acesso, acesso que obrigatoriamente nos leva a respeitar certa margem de indeterminação do sentido que aquelas incertezas mencionadas acima recolocam. Dito de outro modo, o texto muriliano apresenta uma linguagem que, à primeira vista, poderia ser “contraindicada” ao leitor estrangeiro. Entretanto, podemos, por outro lado, provocar uma leitura que esteja mais inclinada ao convite de participar do jogo linguístico sem, em primeira instância, ceder a uma busca imediata do sentido.

Aceitar, desta forma, o convite de “ler em incerteza” é propor uma sensibilização do prazer

que a linguagem nos dá, deslocando a primazia semântica, para dizê-lo de alguma maneira, para uma valorização primeira da matéria linguística, ou seja, privilegiar a provocação dos sons e da matéria visual do poema, antes mesmo de sabermos o significado dicionarizado das palavras.

Vamos, então, ao início do texto:

GRAFITO PARA MÁRIO DE ANDRADE

1

Sofro de Brasilite,

Mísero télamon

Para suportar nos ombros o BR:

Esmaga-me o concreto

Ainda mesmo à distância

Ninguém situa o BR

Inaferrável.

BR difícil multívago

Oscilando / Coisa maior

Entre mocambo e arranhacéu

Entre molusco e caviar

Entre inácia e a gateza.

A disposição do texto e a linguagem abreviada – Brasil aqui é BR, como aparece nos nomes das estradas brasileiras – se aproximam à ideia do grafite, do piche e dos dizeres que aparecem nos muros das ruas, tal como indica o título. Murilo começa seu grafite com uma confissão irônica: “Sofro de brasilite”. O sufixo ‘-ite’ coloca o sentimento em relação ao Brasil no mesmo pé que o de certas doenças como meningite, sinusite, faringite, etc. Aqui, a ideia de “mísero télamon”, figura da arquitetura que serve de coluna para sustentar uma edificação, aparece susten-

tando nos ombros o Brasil. O tamanho do Brasil (“Coisa maior”), esmagador, recoloca o valor do nacional em grandeza, constante na formação do imaginário sobre o Brasil. O difícil deste “multívago”, errante, que oscila entre contrastes, entre mocambo – local em que os negros fugitivos se abrigavam ou, simplesmente, um casebre, referente de um Brasil mais “primitivo” – vai se potencializando com outras imagens de oscilação: entre molusco e caviar, inácia e gateza. De um lado a norma, a lei, e a “gateza” que entra no jogo de contradições, indicando certa esperteza e não cumprimento das normas. As associações não param por aí:

BR -

Entre utopia / realidade

Personalismo / afetividade

Deposita-se o futuro.

O texto se movimenta, assim, entre contradições caras e fundantes da cultura brasileira, aqui mostrada em fratura, e que terminam por se depositarem no futuro, tempo que acompanhou os discursos sobre o nacional, sempre projetado utopicamente para o depois. A crítica deste Brasil que “carrega o peso de enormes problemas-coisas” se faz pela transformação de valores ligados ao nacional, revertendo o futuro e a grandeza em fardo e peso.

Se a linguagem muriliana não oferece uma entrada fácil, beirando o inacessível e hermético, por outro lado nos convida a uma aproximação leitora que se movimenta para a construção de um sentido sempre contraditório, irreduzível à univocidade. Por outro lado, os binômios que o poeta articula servem de disparadores para se pensar sobre os diferentes discursos que se constroem sobre o Brasil. Mais do que propor respos-

tas definitivas, este texto incita uma leitura que desarma certezas, abre diálogos e formas de leitura. Fragmentada, a linguagem que nos fala do sentimento nacional é dada em balanço, oscila, estabelece um jogo de contradições e se confessa “difícil de carregar”. Como um ponto de partida, este texto mais provoca do que oferece uma resposta, ajudando-nos a sensibilizar, assim, o aluno para esta tarefa que, às vezes, se torna tão esmagadora como a do poeta, a de pensar uma cultura no singular, mostrando, desta forma, que nem o texto nem o nacional cabem em uma só resposta ou slogan. É porque a literatura mexe com as relações de sentido fixas e estáveis que devemos propor uma vivência do texto que não tente encapsulá-lo em uma interpretação redonda, mas sim possa ser espaço de afetividade, de sensibilização para o prazer do jogo literário e para uma aprendizagem que retome a condição estrangeira em seu princípio: a curiosidade com as palavras, o estranhamento que nos leva a uma aproximação mais aberta aos sentidos vários e em construção.

Referências

- Assis, Joaquim Maria Machado de ([1873]1994): “Notícia da atual literatura brasileira. Instinto de nacionalidade”. En: *Obras Completas*, vol. III. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, p. 804.
- Librandi-Rocha, Marília (2014): “A literatura em trânsito ou o Brasil é dentro da gente (contração, expansão e dispersão)”. En: Monteiro, Pedro Meira (org.): *A primeira aula: trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro*. São Paulo: Itáu Cultural: Hedra, p. 34.
- Mendes, Murilo (1994): “Grafito para Mário de Andrade”. En: *Poesia Completa e prosa*. Organización y preparación del texto: Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, p. 635.

Bárbara Pessoa es lectora en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC-Facultad de Lenguas) a través del Programa de Lectorados del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil y CAPES. Es doctora en Literatura Comparada por la Universidad Federal Fluminense con apoyo de una beca de investigación del CNPq (2011-2015). Realizó una pasantía doctoral becada en el Instituto de Literatura Hispanoamericana de la Universidad de Buenos Aires con una beca de la Fundación Carlos Chagas de Amparo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro (2013-2014). También es máster en Estudios Literarios del programa de posgrado de la Universidad Federal Fluminense con apoyo de una beca de investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil (2009-2010) y especialista en Traducción en Español-Portugués por la Universidad Gama Filho (2009-2011). Se desempeñó como docente de Literatura Brasileña y de Portugués en profesorado de portugués de institutos de educación superior de Argentina, entre ellos el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Una exigencia de “otros”: representaciones sociales sobre doblaje y públicos televisivos en la prensa escrita brasileña

SANTIAGO FARRELL

santiago.farrell@gmail.com

*En lo que respecta a la superioridad del subtítulo por sobre el doblaje,
Irineu Guerrini, de TV Cultura, abrevia la polémica:
“En tierra de analfabetos eso ni se discute”.
Vera de Sá, “Censura e dublagem são os vilões dos filmes”,
Folha de São Paulo, 13/3/1988.*

Introducción

El objetivo del presente trabajo¹ es analizar un conjunto de representaciones sociales sobre el público televisivo bra-

sileño y la práctica del doblaje como método de traducción audiovisual. Este conjunto de representaciones se despliega en un *corpus* reducido, compuesto por artículos de prensa escrita de Brasil y el comunicado de una emisora de televisión publicados entre 2012 y 2015. Tomamos como disparador la adopción del doblaje de pe-

1 Investigación para el SPET curricular (Traductorado en Portugués), 2do cuatrimestre de 2017. Profesora orientadora: Gabriela Villalba.

lículas y series extranjeras como opción de traducción por defecto –en muchos casos única– en los canales de televisión paga del país, proceso que en la mayoría de los casos tuvo lugar entre 2007 y 2015. Entendemos por *representaciones sociales* el concepto desarrollado por Serge Moscovici en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*: “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (1979: 17). Toda representación social selecciona información de la realidad, la jerarquiza y la reorienta a fin de cumplir su papel. La prensa escrita constituye un actor fundamental para ese proceso, en tanto se erige como formadora de opiniones a partir de su línea editorial y su capacidad de difusión.

Nuestro análisis también se sostiene sobre el concepto de *ideograma* tal como lo emplea Marc Angenot (1982), quien lo define como las “proposiciones reguladoras subyacentes a los enunciados” (1982: 173), esto es, máximas ideológicas comunes a diversas posiciones, tomadas por evidentes a tal punto que no afloran en el discurso porque no se las cuestiona y que delimitan un campo de pertenencia en particular (“los judíos”, “los pobres”, etc.). Bajo esa óptica, nuestro trabajo busca determinar cómo las representaciones sociales sobre el doblaje y su público, partiendo de ideogramas que no se discuten, condicionan la recepción del doblaje en tanto método de traducción en Brasil en el *corpus* analizado, planteando por hipótesis que el discurso sobre el doblaje parte de una representación jerarquizada de sus públicos.

Como dijimos, el *corpus* del presente trabajo consta de tres artículos periodísticos, publicados en diarios pertenecientes a dos de los multime-

dios más importantes de Brasil. Los textos fueron escritos en 2012, 2013 y 2015, durante un *boom* de crecimiento del público de la televisión paga; para dar un ejemplo, el número de abonos pasó de 5,3 millones en 2007 a casi 17 millones en 2013.² En este contexto, buscamos dar cuenta de cómo presentan ese aumento vertiginoso los textos analizados, ya que se trató de un fenómeno reciente y de dimensiones importantes que también afectó a los conglomerados propietarios de los medios en los que los textos fueron publicados.

Uno de los artículos, “TV paga encara doblagem como recurso para cativar a classe C” (Arantes 2013, en adelante, FSP) fue publicado en *Folha de São Paulo*, el diario de mayor circulación de Brasil,³ perteneciente al Grupo Folha, uno de los conglomerados mediáticos más grandes del país. La posición del Grupo Folha en tanto formador de opinión pública, tanto desde FSP como desde otra división del conglomerado, el portal de Internet *Universo Online* (UOL) –uno de los sitios web más visitados de Brasil, con 56 millones de visitas únicas en 2014–,⁴ le confiere peso a su papel de agente de *objetivación* de las representaciones sociales, planteada por Moscovici (1979) como el proceso mediante el cual se descontextualizan y asocian diversos elementos informativos en un foco explicativo autosuficien-

2 Fuente: Anatel. En: <<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalNoticias.do?acao=carregaNoticia&codigo=30031>> [Último acceso: 27-9-2019].

3 En: <<https://www.poder360.com.br/midia/jornais-e-revistas-continuam-avancando-em-2017-com-suas-edicoes-digitais>> [Último acceso: 27-9-2019].

4 Datos de la consultora comScore. En: <<https://olhardigital.com.br/pro/noticia/saiba-quais-sao-os-sites-mais-acessados-do-brasil/40352>> [Último acceso: 27-9-2019].

te, plasmado en una imagen que pasa a naturalizarse y a orientar los juicios y percepciones de los individuos. Es lo que buscaríamos observar especialmente en la construcción de dos públicos televisivos distintos (uno “viejo/ original” y otro “nuevo”) para caracterizar el *boom* de la TV paga en Brasil.

Los dos otros artículos, “Dublagem de seriados na TV paga indica o futuro do setor” (Tardáguila 2012) y “Canais por assinatura: há um esforço por legendar” (Kogut 2015), en adelante, OG y OG2, fueron publicados en el diario *O Globo*, propiedad del Grupo Globo, el mayor conglomerado de medios de Brasil y Latinoamérica.⁵ Además de sus dimensiones gigantescas, el Grupo Globo ostenta una participación fundamental en el proceso de consolidación del campo audiovisual brasileño: es dueño de la red de televisión abierta más grande del país (Rede Globo), productor y distribuidor de contenidos, propietario de la mayor programadora de América Latina (Globosat) y accionista minoritario de las dos principales empresas de servicios de TV por abono (Sky y NET). Por lo tanto, entendemos que el Grupo Globo no solo tiene un peso importantísimo en el discurso sobre las prácticas del campo audiovisual brasileño, sino que también es un actor interesado en esas prácticas.

Asimismo, incluimos también en nuestro *corpus* un comunicado sin título publicado por el Grupo Sony en 2015 (en adelante, SONY) a propósito del proceso de adopción del doblaje para estrenos de series que había emprendido

5 Datos de la empresa ZenithOptimedia para 2015. En: <<https://oglobo.globo.com/economia/grupo-globo-o-17-maior-conglomerado-de-midia-do-mundo-16159426>> [Último acceso: 27-9-2019].

en aquel entonces. El objetivo del análisis de este texto en particular es tratar de determinar en qué medida las representaciones sociales que buscamos observar en los artículos periodísticos se *anclan*, al decir de Moscovici, o sea, pasan a orientar la actividad de los agentes sociales; en este caso, si esas representaciones influyen en cómo se presenta el Grupo Sony ante el público y aborda el tema de la adopción del doblaje.

El doblaje y la traducción audiovisual en Brasil: un breve recorrido histórico

La primera ley sobre doblaje en Brasil

Según Freire (2014), entre 1929 –cuando llega el cine sonoro a Brasil– y la década de 1950, el doblaje de producciones audiovisuales al portugués brasileño se mantuvo circunscrito a unas pocas producciones. La actitud predominante era de rechazo al doblaje por diversos motivos. Por un lado, se trataba de un proceso costoso para los estudios y los distribuidores, en su mayoría internacionales, que tenían cientos de películas para doblar. Por el otro, la actividad presentaba numerosas dificultades técnicas en el país: faltaban equipos y profesionales para doblar y proyectores adecuados en las salas (Freire 2014: 1.169). Así, los estudios extranjeros que intentaron doblar sus películas lo hicieron fuera de Brasil, lo cual suscitó muchas críticas y ayudó a popularizar el subtítulado en el cine. Una excepción la constituyeron las películas animadas, a partir del trabajo de Disney con el doblaje brasileño de *Blancanieves y los siete enanitos* (1938), que resultó un éxito de crítica y público (ibíd.).

La llegada de la televisión a Brasil en 1950 revivió el debate entre doblaje y subtítulado. La televisión se expandió rápidamente por el país y en cuestión de una década ostentaba una pe-

netración muy superior a la del cine. Debido a la falta de programación local, la enorme mayoría de los productos audiovisuales transmitidos eran programas y películas extranjeros. La veloz expansión del público y los contenidos llamaron la atención del gobierno brasileño, atento al poder cultural y social del nuevo medio; esto también atrajo a los estudios, que querían captar público en un país donde casi el 40% de la población era analfabeta en 1960.⁶ Por otro lado, esta vez las dificultades técnicas del medio perjudicaban al subtítulo: la pantalla era muy pequeña y la imagen era de mala calidad, por lo cual resultaba muy difícil leer los subtítulos incluso para quien podía hacerlo. Por este motivo, algunas productoras comenzaron a invertir en equipos y a doblar espontáneamente sus programas. De esta forma se fue generando un clima más favorable al doblaje: los estudios lo defendían como fuente generadora de empleo, mientras que el gobierno lo encontraba útil para neutralizar la “penetración extranjera” y divulgar el “vernáculo correcto” (Fonseca 1961 citado en Freire 2014: 1.172) para las masas analfabetas. Del otro lado se encontraba la mayor parte de la comunidad artística, que argumentaba que las producciones extranjeras dobladas destruirían la incipiente industria audiovisual nacional, insistía en el perjuicio comercial y aducía que el doblaje “violentaba estéticamente” las obras originales (Freire 2014: 1.173).

En este contexto, la primera regulación del doblaje en Brasil se encuentra en el decreto del Consejo de Ministros 544,⁷ sancionado el 31 de

6 Fuente: IBGE, Censo demográfico. En *Mapa do analfabetismo no Brasil*, INEP.

7 Todos los documentos legales mencionados en este artículo se hallan consignados en la sección de Referencias.

enero de 1962. El objetivo de este decreto era brindar un marco regulatorio a la industria televisiva; en este sentido, plasmó una negociación entre el gobierno y los distribuidores. Revocó el decreto presidencial 50.450, del 12 de abril de 1961, que había presentado una serie de observaciones de carácter nacionalista sobre la televisión (“la penetración de la televisión y su poder de insinuación doméstica exigen la mayor atención del Gobierno”, “la exhibición de películas cinematográficas extranjeras [...] está originando problemas de carácter social”, “cabe al Poder Público preservar el sentido nacional de la cultura brasileña”),⁸ para dictar la creación de un cupo de proyección de películas nacionales en ese medio. La presión de los estudios, que resultaban ampliamente perjudicados ante la escasez de producciones nacionales, hizo que se revocara el cupo, pero a cambio el artículo 8° del decreto 544 instauró la obligatoriedad del doblaje para todas las películas extranjeras exhibidas en televisión, como medida de “protección” contra la penetración extranjera (Freire 2014: 1.176-1.177). Este fue el esquema normativo bajo el cual el doblaje llegó a la televisión abierta en Brasil.

En las décadas posteriores, la consolidación y profesionalización del doblaje en televisión se inscribe en el marco de un proceso de separación entre ese medio y el cine, trazada en torno a dos binomios: actividad privada/ apoyo estatal y entretenimiento/ cultura (Bahia 2012: 1), con sus propios públicos, según el mayor o menor grado de “exigencia” estética de estos (Freire 2014: 1.183). Esta segmentación quedaría reforzada en el período de la dictadura militar (1964-1985), que impulsó la inversión en infraestructura tele-

8 Todas las traducciones son nuestras.

visiva para apuntalar la incipiente industria de ese sector, y permanecería vigente hasta el siglo siguiente (Bahia 2014: 3-4).

La industria de la televisión paga en Brasil en el siglo XXI

La televisión paga⁹ llegó a Brasil en septiembre de 1991. En sus primeras dos décadas de existencia, según explica Heverton Souza Lima (2015), estuvo regulada por dos marcos normativos paralelos según el soporte técnico. La televisión por cable estaba contenida en la Ley 8.977/1995 (*Lei da TV a cabo*), producto de un extenso debate parlamentario con participación de la sociedad civil, que clasificaba la provisión de este servicio como una actividad de telecomunicaciones y establecía un sistema de licencias y concesiones para operar (Souza Lima 2015: 23-25). La ley, pensada para regular y estimular la formación de un mercado televisivo incipiente, creó cupos de exhibición de películas nacionales y participación de productores independientes y nacionales –aunque de manera muy limitada– y, lo que es más importante, limitó la participación del capital extranjero y de las empresas de telecomunicaciones en los proveedores. Todo esto benefició directa o indirectamente al Grupo Globo, dueño de una de las dos únicas programadoras nacionales, Globosat (ibíd.: 21).

Por otro lado, los operadores de los otros dos soportes (satelital y por microondas) estaban regidos por la Ley 9.472/1997 (*Lei Geral das Teleco-*

9 En Brasil, se llama *televisão paga* (y no *televisão a cabo* [televisión por cable]), porque *paga* abarca otras dos formas de televisión además del cable: MMDS (microondas) y DTH satélite. El término oficial en la Ley 12.485/2011 es *servicio de acceso condicionado*.

municacões), mediante la cual el Estado brasileño privatizó su sector de telecomunicaciones con el objetivo de fomentar la inversión extranjera. Para esto, la ley dictaminó la creación de la Anatel (*Agência Nacional das Telecomunicações*), el órgano a cargo de dirigir ese proceso y regular el nuevo sector. Aprobada en solo tres meses, la ley no preveía ningún cupo ni restricciones a la participación extranjera, por lo cual los operadores extranjeros se unieron a programadoras nacionales para entrar al mercado sin las limitaciones impuestas por la Ley 8.977/1995 (Brittos 2010 citado en Souza Lima 2015: 26).

Así se formó un oligopolio entre dos grupos –NET y Sky– que en 2010 controlaban el 80% del mercado, con una participación dominante del Grupo Globo en todo el sector (programación, operación, distribución y producción de contenidos) y una casi nula de los productores independientes (Souza Lima 2015: 28). Este mercado empezó a crecer fuertemente a partir de 2007 gracias a los avances tecnológicos, la coordinación entre los operadores para ofrecer *triple play* (paquetes de servicios de televisión, telefonía y banda ancha) y un crecimiento de más de 300% de la base de clientes en cinco años (2007-2012)¹⁰ por la llegada de nuevos consumidores que hasta entonces solo disponían de televisión abierta. Ante este escenario, la sanción de la Ley 12.485/2011 (*Lei da TV paga*) buscó corregir las limitaciones de las leyes anteriores. En primer lugar, unificó los tres soportes (cable, microondas y satélite) bajo un mismo concepto (servicio de acceso condicionado) y eliminó el doble marco regulatorio. En segundo lugar, permitió la participación de las empresas de telecomunicaciones en todos los

10 De 4,58 a 16,18 millones. Fuente: Anatel (cf. nota 2).

soportes para fomentar la competencia. Por último, tomó las medidas de fomento a la producción local de la Ley 8.977/1995 y las reforzó: a los cupos de producciones nacionales e independientes se agregaron otros de programación nacional en el horario del *prime time* (ibíd.: 34-36).

Es en este marco donde se inscribe la paulatina adopción del doblaje entre los canales extranjeros de películas y series. El primero en hacerlo fue TNT, uno de los primeros canales de televisión por cable en llegar a Brasil,¹¹ que pasó a doblar todas sus películas en los noventa (ibíd.: 81-82). Le siguió el Grupo Globo, con la creación de Telecine Pipoca, un canal exclusivamente doblado, en octubre de 2004. En julio de 2007, ya en pleno *boom* de expansión del número de abonados, Fox pasó a transmitir toda su programación exclusivamente doblada y la práctica se generalizó; entre ese año y 2015, se sumaron los canales AXN, Discovery, Sony, Universal Channel, FX, AMC y Warner, ya sea doblando total o parcialmente su programación o bien creando canales doblados. Este último período es el que está cubierto por el *corpus* que trabajamos, como veremos a continuación.

Análisis de campos semánticos sobre los públicos televisivos

Como dijimos previamente, en este trabajo nos proponemos detectar representaciones sobre el público televisivo brasileño y la práctica del doblaje. Para comenzar, podemos afirmar que los tres artículos de prensa analizados apelan a diversas estrategias discursivas para construir la imagen del público de la televisión paga como escindido

11 Datos disponibles en: <<http://www.tudosobretv.com.br/historvtv/historcabeginicio.htm>> [Último acceso: 27-9-2019].

en dos conjuntos bien diferenciados y de características antónimas: el “original” y uno “nuevo”. Se produce un efecto de contraste bajo el cual el primero es *caracterizado*, o sea, se le atribuye una identidad concreta, individualizada y distintiva, mientras que el segundo queda definido como un colectivo casi indefinido, una *masa*.

Pertenencia

1. A TV paga existe no Brasil há mais de duas décadas. Um dia, naquelas priscas eras, ela foi segmentada. Existia um lugar de destaque para os *francófilos*, outro, o NHK, para uma meia dúzia de *orientalistas*. Havia até documentários *especializadíssimos* mirando simplesmente nos *idiosincráticos*. *Nada disso era dublado*, havia legendas e um *público restrito de bons entendedores*. [OG2: 4-8].¹²

Lo primero que podríamos decir sobre estos artículos es que en ellos el público que tiene TV paga en Brasil desde sus comienzos se presenta como una *elite* con capital cultural: mira canales franceses, orientales, de documentales “especializadísimos”. Se enfatiza su bajo número: *media docena, restringido*. La mención a la ausencia del doblaje se vincula con un campo de pertenencia al que se circunscribe a este público: el “buen entendedor”. Un rasgo de su superioridad es ab-

12 La TV paga existe en Brasil desde hace más de dos décadas. Un día, en aquellos primitivos tiempos, la segmentaron. Existía un lugar destacado para los *francófilos*; otro, el NHK, para media docena de *orientalistas*. Incluso había documentales *especializadísimos* que apuntaban simplemente a los *idiosincráticos*. *Nada de eso estaba doblado*, había subtítulos y un *público restringido de buenos entendedores*. [Todos los subrayados son nuestros]

sorber contenidos en otros idiomas por medio de los subtítulos. Así, esta distinción configura una relación de pertenencia: el consumidor de subtítulos, encarnado en la figura del *fan*, es el habitante natural del *primetime* donde se exhiben contenidos culturales extranjeros. La TV paga es *su lugar*, a tal punto que ya eran *fans* de series aún sin estrenarse; estas les pertenecen simplemente porque son extranjeras.

2. No último dia 10, por volta das 21h, quem é *fã de seriado americano* se acomodou diante da televisão [...] [OG: 5-6]¹³
3. O *fã* de “Once upon a time” só pôde ver em português a reprise do primeiro capítulo da série. *Em pleno horário nobre*, a Sony não ofereceu a *seu assinante* a opção de escolher o áudio original com a legenda em português. [OG: 12-14]¹⁴
4. [...] a Fox passou a exibir toda a sua programação dublada. Fez isso *sem aviso* e deixou *seus assinantes revoltados*. [OG2: 15-16]¹⁵

Masa

A este público “original” se le contrapone la figura de uno nuevo, *ajeno* a la TV paga, cuyas características principales son dos: su carácter masivo y amorfo y su preferencia por el doblaje. Su campo de pertenencia es el de la “clase C”. Este

13 El 10 de este mes, alrededor de las 21, *los fans de series estadounidenses* se acomodaron delante del televisor.

14 El *fan* de Once Upon A Time pudo ver la repetición del primer episodio de la serie solo en portugués. *En pleno primetime*, Sony no ofreció a *su abonado* la opción de elegir el audio original con subtítulos en portugués.

15 Fox pasó a transmitir toda su programación dublada. Lo hizo *sin avisar* e *indignó a sus abonados*.

término fue acuñado por el economista Marcelo Neri (2010) para describir a la nueva clase media que surge del ascenso social ocurrido en Brasil en la primera década del siglo XXI. Neri utiliza diversos criterios (ingresos, potencial de consumo, capacidad de sostenimiento de los ingresos, expectativas) para definir el término; en los textos que lo utilizan como campo de pertenencia, se toma en cuenta exclusivamente el poder adquisitivo. En los textos analizados, se enfatizan las metáforas físicas despersonalizadas, en alusión a fluidos (*movimiento, aflujo*), y la idea de inevitabilidad (*irrefrenable, innegable*): se trata de un enfrentamiento.

5. É a TV paga *se alinhando* a outros setores econômicos e se *preparando para atender à classe C*, *movimento* considerado *irrefreável* pela Associação Brasileira de Televisão por Assinatura (ABTA). // – A classe C já tem uma *capacidade de compra* significativa, e seu *afluxo* impõe um *inegável* aumento da dublagem – diz Alexandre Anneberg, presidente da entidade. – Estamos falando de *uma classe que gosta e exige produtos desse tipo* [...] [OG: 28-33]¹⁶
6. Pioneira em adotar a versão dublada de séries e filmes estrangeiros como padrão, a Fox lançou mão desse recurso como *forma*

16 Es la TV paga *alineándose* con otros sectores económicos y *preparándose* para *atender a la clase C*, *movimiento* considerado *irrefrenable* por la Asociación Brasileña de Televisión por Abono (ABTA). // —La clase C ya tiene una *capacidad de compra* significativa y su *aflujo* impone un aumento *innegable* del doblaje —dice Alexandre Anneberg, presidente de la entidad—. Estamos hablando de *una clase a la que le gustan* y *exige productos de ese tipo*.

de “cativar o público da classe C” [...] [FSP: 5-6]¹⁷

Entre 2007, el año en que Fox comenzó a doblar su oferta de programación, y 2015, año de publicación del texto analizado más reciente, el número de abonos casi se cuadruplicó,¹⁸ fenómeno que en la mayoría de los fragmentos analizados se atribuye al ascenso de la clase C, cuyos miembros pasaron a ser más de la mitad de la población brasileña en 2009 (Neri 2010: 12) y casi se duplicaron entre 2003 y 2013.¹⁹ Se lo considera un colectivo contrapuesto a la idiosincrasia del público antiguo, al que se impone mediante el número. Debido a su potencial de consumo, los canales buscan seducirlo: lo *miman*, lo *cautivan*, lo *atienden* adoptando el doblaje.

7. O número acanhado de assinantes em 2002 (3,5 milhões) pulou para 19,6 milhões em 2015. A rede de cabeamento se multiplicou, a tecnologia progrediu, a *economia teve bons*

17 Pionera en la adopción de la versión doblada de series y películas extranjeras como estándar, Fox utilizó ese recurso como forma de “cautivar al público de la clase C”.

18 Pasó de 5,35 a 19,11 millones de abonados. Informe anual de Anatel para 2015, p. 102. En: <<http://www.anatel.gov.br/Portal/verificaDocumentos/documento.asp?numeroPublicacao=342736&assuntoPublicacao=null&caminhoRel=null&filtro=1&documentoPath=342736.pdf>> [Último acceso: 27-9-2019].

19 El número pasó de 65,9 a 118 millones de personas. Fuente: Centro de Políticas Sociales de la Fundación Getúlio Vargas (CPS/FGV). En: <<https://brasilfatosedados.wordpress.com/2014/09/02/mobilidade-social-classes-sociais-e-economicas-ab-c-e-de-brasil-evolucao-nominal-e-proporcao-percentual-200320112013-populacao-total-governos-lula-e-dilma/>> [Último acceso: 27-9-2019].

momentos etc. Nesse período de expansão, o canal japonês sumiu, o francês quase sucumbiu às exigências da Lei da TV Paga (mas sobreviveu, felizmente), e as legendas saíram da moda. [OG2: 9-13]²⁰

La expansión del público –asociada indirectamente en el último fragmento al progreso económico de Brasil–, se vincula al retroceso de la diversidad cultural de los contenidos televisivos y a la desaparición del subtítulo, proceso que se presenta en términos de moda, tendencia: en pos de un rédito económico, los canales *abandonan* a “su” público y *se alinean con* una masa ajena, que tiene gustos y necesidades particulares:

8. A estratégia da Fox para *mimar* o novo público inclui “identificar os programas que têm mais apelo junto à classe C e tornar sua linguagem mais acessível, usando termos mais fáceis, mas sendo fiel ao original”, diz Clauhs. [FSP: 12-14]²¹
9. Segundo Doyle, pesquisas da empresa indicam que assistir à televisão ainda é, no Brasil, *um programa de família*. // – Por isso, a programação tem que se expandir nessa direção: *com conteúdo familiar, que seja fácil*

20 El número reducido de abonados en 2002 (3,5 millones) saltó a 19,5 millones en 2015. La red de cableado se multiplicó, progresó la tecnología, *la economía tuvo buenos momentos, etc.* En ese período de expansión, *desapareció el canal japonés, el francés casi sucumbió a las exigencias de la Ley de TV Paga (pero sobrevivió, por suerte) y los subtítulos pasaron de moda.*

21 La estrategia de Fox para *mimar* al nuevo público contempla “identificar los programas que más atraen a la clase C y hacer su idioma más accesible, usando términos más fáciles, pero siendo fiel al original”, dice Clauhs.

de consumir. // Entre os nove canais mais vistos da TV paga brasileira em 2011, seis dispensam legendas. [OG: 42-46]²²

Aquí ya se puede entrever un ideologema sobre la traducción en los textos analizados: la equiparación del uso del doblaje y el portugués a una inferioridad. La accesibilidad de los contenidos es entendida como una *discapacidad* de la población, que no puede captar la complejidad del original, riqueza inherente a la lengua extranjera. Ese “aflujo”, ese “movimiento” indiferenciado de personas/ cifras económicas, es incapaz de acceder al contenido cultural extranjero, por lo cual se lo dobla, pero no solo eso, sino que también se lo *adapta*. El contenido no solo debe estar en el portugués que supuestamente se exige, también debe ser más “fácil”. Así, la opción por el doblaje como práctica de traducción se presenta como una mediación que “simplifica” e “infantiliza” el contenido para hacerlo descender a la altura de un público inferior, restringido a una órbita doméstica, familiar.

Ciudadanía

También podemos observar que la adopción del doblaje como práctica estándar de traducción audiovisual en los canales de TV paga de Brasil produce una reacción de rechazo del público antiguo, reflejada en los textos analizados bajo el campo semántico de la *ciudadanía*: se trata de miembros de la sociedad que protestan, se or-

22 Según Doyle, encuestas de la empresa señalan que en Brasil mirar televisión todavía es *un programa familiar*. // —Por eso, la programación se tiene que expandir en esa dirección: *con contenido familiar, que sea fácil de consumir*. // Seis de los nueve canales más vistos de la TV paga brasileña en 2011 no tienen subtítulos.

ganizan y salen a defender sus derechos, incluso acudiendo a la esfera estatal:

10. No entanto, depois de um *mar de reclamações*, parece que estamos passando por uma nova maré. [OG2: 17-18]²³
11. Os canais estão, aos poucos, despertando para essa *grita*. [OG2: 26]²⁴
12. Assim, quase que instantaneamente, uma *avalanche de queixas* tomou a internet. Nas redes sociais, ganhou força o *movimento #DublagemSemOpçãoNão* – ativo desde o ano passado, quando o grupo Sony anunciou que as novas séries de seus canais viriam dubladas – e engrossou a lista de *assinaturas na petição pública* que exige que os canais pagos “garantam o direito de escolha e ofereçam os mesmos programas com áudio original e legendas em português”. Naquela noite, o documento já contava com mais de *seis mil* assinaturas. [OG: 15-20]²⁵
13. – Fizemos um *movimento* para mostrar que há demanda e que nos sentimos *lesados* em nosso *direito de consumidor* quando

23 Sin embargo, después de un *mar de reclamos*, parece que estamos pasando por una nueva marea.

24 De a poco, los canales van despertándose con ese *griterío*.

25 Así, casi instantáneamente, una *avalancha de quejas* tomó internet. En las redes sociales, cobró fuerza el *movimiento #DoblajeSinOpciónNo* –activo desde el año pasado, cuando el grupo Sony anunció que las nuevas series de sus canales llegarían dobladas– y reforzó la lista de *firmas* en la *petición pública* que exige a los canales pagos “garantizar el derecho a elegir y ofrecer los mismos programas con audio original y subtítulos en portugués”. Esa noche, el documento ya contaba con más de seis mil firmas.

os canais fazem trocas sem nos consultar, e *continuamos pagando o mesmo valor*. [OG: 55-57]²⁶

En estos fragmentos, se expone que los consumidores “perjudicados” por el doblaje gritan, protestan, forman un *movimiento* (a diferencia del movimiento de la clase C, entendido en un sentido físico, como una ola, aquí la palabra se emplea en su acepción política) pese a su número reducido y organizan una petición pública para presentar a las autoridades. El enunciador reproduce sus voces individuales; en este caso, la de un organizador de la protesta. En sus declaraciones se observa la idea del doblaje como desvalorización, invisibilizada como un simple cambio realizado por el canal (“seguimos pagando el mismo valor”). En cambio, la voz del público nuevo brilla por su ausencia; quienes hablan en su nombre y lo describen son los ejecutivos de los canales.

Esto nos lleva a vislumbrar un segundo ideograma, la identificación de la cultura con lo extranjero y del subtítulo como transmisión directa de esa cultura, debido a que se conserva el audio original. Esta doble asociación nunca explicitada posibilita ver la televisión paga como marca de distinción, capital cultural de un público reducido. De esta manera, quien es “*fan* de series estadounidenses” es culto, porque consume extranjería, y a la vez *necesariamente* también es *fan* de los subtítulos, porque estos preservan “intacto” el carácter “cultural” de esas series. Esta operación invisibiliza las prácticas

26 —Hicimos un *movimiento* para mostrar que hay demanda y que nos sentimos *vulnerados* en nuestro *derecho* de *consumidores* cuando los canales realizan cambios sin consultarnos y *seguimos pagando el mismo valor*.

de adaptación que necesariamente se realizan en todo proceso de subtítulo y el hecho de que los subtítulos también están en portugués. Así, podemos decir que es este trasfondo ideológico el que habilita la representación de públicos distintos y su jerarquización.

14. O antropólogo Everardo Rocha, da PUC-Rio, faz uma leitura radical do *embate*: // – É mais um caso do *confronto* entre o dinheiro novo e o dinheiro velho. *A perda da legenda é o preço que vamos pagar por ter uma melhora na distribuição de renda*, mas nós deveríamos nos orgulhar disso. // Segundo Rocha, a TV paga e o Brasil como um todo vivem “um processo de acomodação, de reorganização”. Um dos frutos disso é a *democratização do acesso à cultura*. [OG: 65-70]²⁷

La identificación de lo extranjero con la cultura muestra un cambio con respecto al discurso presente en la primera intervención gubernamental respecto al doblaje en Brasil, el decreto 50.450/1961, que en sus consideraciones iniciales plantea la necesidad de “preservar el sentido nacional de la cultura brasileña” mediante el control de la exhibición de material audiovisual extranjero, para lo cual se sirve —entre otras cosas— del doblaje, en tanto se entendía el uso de la

27 El antropólogo Everardo Rocha, de la PUC-Río, realiza una lectura radical del *embate*: // —Es otro caso más del *enfrentamiento* entre el dinero nuevo y el dinero viejo. *La pérdida del subtítulo es el precio que pagaremos por una mejoría en la distribución del ingreso*, pero deberíamos enorgullecernos de eso. // Según Rocha, la TV paga y Brasil en su conjunto viven “un proceso de acomodación, de reorganización”. Uno de los frutos de esto es la *democratización del acceso a la cultura*.

lengua nacional como una forma de “neutralizar” el contenido cultural extranjero. Ahora, la misma práctica se plantea como *democratización* del acceso a la cultura, o sea, de la penetración de ese mismo contenido extranjero.

15. Alberto Niccoli Junior, responsável pelo AXN e pela Sony, diz estar ciente das queixas, mas explica a posição: // – O áudio dublado representa um valor adicional para um grande público que quer desfrutar de *uma programação de alta qualidade em seu idioma*. [OG: 22-25]²⁸

El planteo del ejecutivo de AXN y Sony parecería implicar que la programación de alta calidad en portugués no existe, por eso y ante la exigencia de un público nuevo se dobla la extranjera. En esto resuenan las dificultades de la política pública brasileña para fomentar la producción televisiva nacional e independiente, uno de los puntos en los que se concentra la Ley 12.485/2011.

Siguiendo la concepción de Angenot, la aceptabilidad del ideograma es “independiente de su *realización* superficial” (1982: 181). Es lo que observamos en el caso de las frases citadas anteriormente, en las cuales el doblaje es entendido como un “costo” de la distribución del ingreso incluso por quien ve esa distribución más equitativa como motivo de orgullo. En esas frases nunca se cuestiona que la cultura resida en lo extranjero, es decir, el trasfondo ideológico que constituye

28 Alberto Niccoli Junior, responsable de AXN y Sony, dice estar al tanto de las quejas, pero explica la posición: // El audio doblado representa un valor adicional para un público amplio que quiere *disfrutar de una programación de alta calidad en su idioma*.

el ideograma. Ahora se puede acceder a esa cultura (si bien de forma simplificada, más “fácil”) por medio del doblaje. Algo similar ocurre en el caso del artículo de *Folha de São Paulo*, en el que la opinión de una ejecutiva del canal Fox intenta cuestionar la asociación entre público antiguo y distinción, pero sigue sosteniendo implícitamente que el doblaje degrada el consumo del original:

16. Na opinião dela, assinantes da classe AB também passaram a optar pela versão dublada *porque não querem ficar com a atenção concentrada* na tela da TV. Preferem *ter os olhos livres para passear ao mesmo tempo pelo tablet*. [FSP: 15-17]²⁹

Según esta declaración, el público antiguo – capaz de consumir subtítulos– también se sirve del doblaje para no tener que prestarle atención a lo que mira, o sea, degrada su consumo. Cabe destacar que, en este caso, la distinción de los públicos pasa al plano económico: el estatus distintivo lo confiere el uso de una *tablet*.

La inferioridad del doblaje/ del portugués se puede constatar en su reverso: la valorización del subtítulo.

17. Para o Procon do Rio de Janeiro, a petição pública dos fãs da legenda já tem “força considerável” e pode levar a uma proposta de *estratificação* dos custos por parte da entidade. Assim, *pagaria mais caro quem quisesse as legendas*. [OG: 59-61]³⁰

29 En su opinión, los abonados de la clase AB también pasaron a optar por la versión doblada *porque no quieren tener la atención concentrada en la pantalla del televisor*. Prefieren *tener los ojos libres para pasear al mismo tiempo por la tablet*.

30 Para Defensa del Consumidor de Río de Janeiro, la petición pública de los fans del subtítulo ya tiene “una fuerza

Podría entenderse el encarecimiento del servicio desde una lógica económica si el proceso de subtítulo fuese más costoso que el de doblaje, pero tal como se explica en el artículo de *Folha de São Paulo*, el proceso de doblaje exige una inversión “hasta cuatro veces mayor” que el del subtítulo (FSP: 25-26).

En virtud de este análisis, podemos afirmar que encontramos un conjunto de campos semánticos a partir de los cuales las autoras de los artículos dividen jerárquicamente al público en uno “viejo” u “original” y otro nuevo, sin voz. También pudimos identificar dos ideogramas que les sirven de máximas en esa operación y la justifican sin que se los mencione abiertamente: la identificación de lo extranjero con la cultura, y del doblaje y el idioma local como marcas de inferioridad. Esto es importante porque permite entrever que, lejos de sus pretensiones de neutralidad y objetividad, el discurso periodístico parte de un sustrato ideológico que lo sustenta, ausente en la letra pero eje de todo lo que se postula. Por esto, es necesario analizar a qué recurren las autoras para hacer menos explícito ese sustrato y erigir su autoridad como enunciantoras.

Posicionamiento de los enunciantores en el corpus analizado

En esta sección analizaremos cómo se sitúan los enunciantores en cada texto del *corpus* tomado para el presente trabajo, teniendo en cuenta la definición de enunciación que recoge Catherine Kerbrat-Orecchioni en *La enunciación*, como un proceso “en que el sujeto hablante se inscri-

considerable” y puede llevar a una propuesta de *estratificación* de los costos por parte de la entidad. Así, *el que quisiera subtítulos pagaría más*.

be permanentemente en el interior de su propio discurso, al mismo tiempo que inscribe allí al ‘otro’ por las marcas enunciativas” (Provost-Chauveau 1971, citado en Kerbrat-Orecchioni 1986: 40). Esta autora subraya el carácter necesariamente subjetivo de todo enunciado, ya que la subjetividad comienza desde el momento en el que el locutor selecciona y jerarquiza la infinidad de información disponible, y “dar cuenta de ella verbalmente es ante todo decretar qué es lo que merece ser verbalizado de esa enorme masa” (ibíd.:158). En ese sentido, Kerbrat-Orecchioni propone el análisis del discurso como la manifestación de diversos grados de subjetividad, sea esta enunciada explícitamente (de forma confesa) o implícitamente (simulando comportar cierta objetividad) (ibíd.: 193-194).

Podemos partir de una característica común a los tres textos que ya vimos en el apartado anterior: ninguno da voz al público nuevo. Dos de ellos –el de *Folha de São Paulo* y uno de *O Globo*– montan con diversas extensiones redes de polifonía, fenómeno definido por Dominique Maingueneau en su libro *Análisis de textos de comunicación* como la puesta en escena de “un conjunto de voces, de las que [el enunciantor] se distancia o con las que se solidariza más o menos discretamente” (2009: 147). Sin embargo, en ambos casos se trata de una pluralidad *incompleta*, ya que las voces pertenecen a otros actores (representantes de empresas o entidades, académicos, el público viejo), que hablan *sobre y por* el público nuevo, desplegando las representaciones sociales que analizamos en el apartado anterior. Por ejemplo, es lo que ocurre en este fragmento, citado anteriormente:

18. É a TV paga se alinhando a outros setores econômicos e se preparando para atender à

classe C, movimento considerado irrefreável pela Associação Brasileira de Televisão por Assinatura (ABTA). // – A classe C já tem uma *capacidade de compra* significativa, e seu *afluxo* impõe um *inegável* aumento da dublagem – diz Alexandre Anneberg, presidente da entidade. – Estamos falando de *uma classe que gosta e exige produtos desse tipo* [...] [OG: 28-33].³¹

El texto de *Folha*, escrito por Silvana Arantes, construye su polifonía desde el primer párrafo haciendo aparecer voces de diversos ejecutivos de canales en una gran cantidad de citas en estilo directo e indirecto. El locutor borra casi toda marca explícita de su presencia: no hay pronombres personales (excepto por un *você* impersonal sobre el final) y solo una marca deíctica temporal (*desde el lunes pasado*). Diez de los catorce párrafos del artículo incluyen una cita directa o indirecta de otro enunciador. Siguiendo el planteo de Maingueneau, podemos entender que con esto el locutor citante busca mostrarse como objetivo y auténtico, en tanto deja hablar directamente al otro sin explicitar su opinión sobre lo que este dice (ibíd.: 162-163).

Sin embargo, la subjetividad del locutor se expresa de varias maneras. En primer lugar, emplea diversos recursos para tomar más o menos distancia de las voces que presenta. Cuando la

31 Es la TV paga *alineándose con otros* sectores económicos y *preparándose para atender a la clase C, movimiento* considerado *irrefrenable* por la Asociación Brasileña de Televisión por Abono (ABTA). // —La clase C ya tiene una *capacidad de compra* significativa y su *aflujo* impone un aumento *innegable* del doblaje —dice Alexandre Anneberg, presidente de la entidad—. Estamos hablando de *una clase a la que le gustan y exige productos de ese tipo*.

enunciación citada refuerza las representaciones sociales que analizamos en el apartado anterior, se apela al discurso directo en islotes textuales, seguido de verbos del decir (en este caso, el propio verbo “decir”, cuya carga semántica es baja). Se puede observar esto en la primera mención que se hace del público nuevo en el texto, al principio del artículo:

19. Pioneira em adotar a versão dublada de séries e filmes estrangeiros como padrão, a Fox lançou mão desse recurso como forma de “*cativar o público da classe C*”, diz a diretora de programação dos canais Fox, Cláudia Clauhs. [FSP: 5-7]³²
20. A estratégia da Fox para mimar o novo público inclui “*identificar os programas que têm mais apelo junto à classe C e tornar sua linguagem mais acessível, usando termos mais fáceis, mas sendo fiel ao original*”, diz Clauhs. [FSP: 12-14]³³

En cambio, cuando la enunciación citada rompe la lógica que divide al público en dos clases antagónicas, el locutor emplea modalizadores y reduce o sustituye el discurso directo por el indirecto, con lo cual se puede interpretar que quita autoridad a los citados. Lo dicho pasa a ser una opinión, con la cual no necesariamente se concuerda:

32 Pionera en adoptar la versión doblada de series y películas extranjeras como estándar, Fox utilizó ese recurso como forma de “*cautivar al público de la clase C*”, dice la directora de programación de los canales Fox, Cláudia Clauhs.

33 La estrategia de Fox para mimar al nuevo público contempla “*identificar los programas que más atraen a la clase C y hacer su lengua más accesible, usando términos más fáciles, pero siendo fiel al original*”, dice Clauhs.

21. *Na opinião dela*, assinantes da classe AB também passaram a optar pela versão dublada porque não querem ficar com a atenção concentrada na tela da TV. Preferem ter os olhos livres para passear ao mesmo tempo pelo tablet. [FSP: 15-17]³⁴
22. *Para Paulo Barata*, CEO da NBCUniversal Networks International Brasil, *a ascensão da classe C não explica a onda*. “O movimento é explicado pela expansão geral da base de assinantes.” // *A percepção* de que o Universal apostou na dublagem como ferramenta para recuperar posições no ranking de audiência é incorreta, *segundo ele*. “Na TV, a gente se programa a longo prazo.” [FSP: 22-26]³⁵

Otro recurso de expresión de la subjetividad del locutor en el artículo de *Folha de São Paulo* se encuentra en el nivel léxico. Como explica Kerbrat-Orecchioni, todas “las unidades léxicas están [...] cargadas con un peso más o menos grande de subjetividad” (1986: 94). Así lo denotan los sustantivos y los verbos que emplea el locutor: el doblaje y su “correspondiente” público son definidos como “tendencia”, “ola”, “movimiento”,

34 *En su opinión*, los abonados de la clase AB también pasaron a optar por la versión doblada porque no quieren tener la atención concentrada en la pantalla del televisor. Prefieren tener los ojos libres para pasear al mismo tiempo por la tablet.

35 *Para Paulo Barata*, CEO de NBCUniversal Networks International Brasil, *el ascenso de la clase C no explica la ola*. “El movimiento se explica por la expansión general de la base de abonados”. // *La percepción* de que Universal apostó por el doblaje como herramienta para recuperar posiciones en el ranking de audiencia es incorrecta, *según él*. “En la TV, nos programamos a largo plazo”.

de carácter “espontáneo” (el campo semántico de la masa amorfa) y también con términos económicos: “recurso” (jerarquizado por su presencia en el título), “apuesta”, “inversión”, “costo”. De esta manera, el locutor se posiciona cerca de las voces de las empresas, pero de manera implícita.

Cabe destacar que todas las citas, excepto una, pertenecen a ejecutivos de los canales y ninguna al público, nuevo o viejo. Aquí queda en relieve lo que observamos anteriormente con Kerbrat-Orecchioni: la selección y la jerarquización de la información disponible son marcas de subjetividad. No hay una forma *necesaria* de decidir quién tendrá voz en un texto. En ese sentido, un tercio del artículo expone lo dicho por el CEO de Universal Channel y lo controla rodeándolo de una *subjetividad modalizante*, a tal punto que por momentos parece justificarlo; podemos advertir esto en el uso del condicional *sería*, que pone en duda y a la vez “explica” el islote textual precedente. Esta es la forma que tiene el locutor de hacer adherir su voz a la de otros.

23. Barata afirma que o plano de dublar a grade do Universal começou a ser traçado em 2009, com o objetivo de “atender ao máximo possível de audiência”. Ou seja, seria uma tática de ampliação, não de recuperação de terreno. [FSP: 27-29]³⁶

En el texto de Cristina Tardáguila para *O Globo* (aquí llamado OG), el locutor se hace más presente, aunque de manera indirecta, también sin deícticos. Observamos que emplea como re-

36 Barata afirma que el plan de doblar la grilla de Universal comenzó a trazarse en 2009, con el objetivo de “atender el máximo posible de público”. O sea, sería una táctica de ampliación, no de recuperación de terreno.

curso la división del texto en tres secciones, separadas por títulos. En la primera, se presenta al público viejo; en la segunda, se exponen y contraponen las posturas del público viejo con la de los canales mediante el uso del discurso directo y se caracteriza al público nuevo; en la tercera, se cierra el debate y se presenta, de manera aislada, una tercera opinión definida como “radical”. De esta forma, teje una red de polifonía bastante más amplia que el texto de *Folha de São Paulo*, con una pretensión de objetividad similar.

La primera sección presenta rasgos de lo que Kerbrat-Orecchioni denomina *subjetividad afectiva*, es decir, la actitud que denota un compromiso emotivo del locutor hacia el enunciado (1986: 110): el *fan de series estadounidenses* estaba *ansioso* y se *sorprendió*. También emplea expresiones *interpretativas*, esto es, aquellas que se utilizan por lo que se interpreta que significan. En este caso, se detalla una “situación” caracterizada como un incidente.

24. Em pleno horário nobre, a Sony não ofereceu a seu assinante a opção de escolher o áudio original com a legenda em português. [OG: 13-14]³⁷

La fuerte carga del léxico elegido y el espacio que se destina a explicitar la visión del público antiguo (o sea, la jerarquización de lo que se informa) parecen indicar una toma de partido implícita por este último. Un tercio del texto –25 líneas sobre 73– está dedicado al público antiguo, con un fuerte uso del campo semántico de la ciudadanía que desarrollamos anteriormente: *petición pública, firmas, movimientos, vulnera-*

37 En pleno primetime, Sony no ofreció a su abonado la opción de elegir el audio original con subtítulos en portugués.

dos, derecho. También se apela al discurso directo para darle voz a un representante del “movimiento” de *fans*. Encontramos que esta postura se marca con más énfasis en la esquematización presentada en el copete:

25. Canais dizem que a medida atende à classe C; fãs se organizam para protestar [OG: 3]³⁸

En estas dos frases, se plasma la división del público a nivel tipográfico: los *fans* y la *clase C* son dos cosas distintas, *antagónicas*, separadas por un punto y coma. Esa separación refuerza la representación del *fan* como el habitante “natural” de la televisión paga, como analizamos en el apartado anterior. Por otro lado, presenta el campo de pertenencia de la clase C, un término con una fuerte impronta de subjetividad interpretativa; aquí se apela a despertar las representaciones sociales que analizamos. Siguiendo a Moscovici, podemos decir que la autora objetiva esa representación al tomar un término de una ciencia (acuñado en un trabajo de análisis socioeconómico) y recontextualizarlo de manera simplificada para orientar la actitud del lector del texto. Todo esto se puede entender como marcas de la presencia del locutor en el texto según Kerbrat-Orecchioni, a saber, una “presencia que se manifiesta a través del conjunto de elecciones estilísticas y la organización del material verbal” (1986: 202). Lo mismo vale para la elección del verbo *decir*, que quita carga ideológica a lo que es, en rigor, una decisión de los canales –monetizar a más usuarios– y la transfiere a la clase C, la “culpable” de las protestas.

Por último, como ocurre también en el texto

38 Los canales dicen que la medida atiende a la clase C; los fans se organizan para protestar.

anterior, podemos afirmar que la autora busca apartarse del discurso economicista de los canales al rodear sus citas de verbos introductores de la enunciación, de los cuales Maingueneau observa que “con frecuencia [...] no son neutros, sino que ofrecen una iluminación subjetiva” (2009: 165), que revela el carácter de la cita directa como una puesta en escena: aquí los citados *se justifican* por *alinearse con otros* sectores económicos.

26. Alberto Niccoli Junior, responsável pelo AXN e pela Sony, diz estar ciente das queixas, mas *explica* a posição // —O áudio dublado representa um valor adicional para um grande público que quer desfrutar de uma programação de alta qualidade em seu idioma. [OG: 22-25]³⁹

27. — A TV paga já penetrou bem nas classes A e B. O potencial agora está na C e na D — *justifica* Anthony Doyle [OG: 39-40]⁴⁰

El tercer texto que analizamos en este trabajo se posiciona desde una perspectiva un tanto distinta a los dos anteriores. Fue escrito por Patrícia Kogut, una periodista, editora y escritora brasileña, autora de una columna y un blog que llevan su nombre en *O Globo*, donde fue publicado el texto de Tardáguila. Lo primero que podemos decir respecto de su estrategia como enunciadora es que Kogut toma partido más abierta-

39 Alberto Niccoli Junior, responsable de AXN y Sony, dice estar al tanto de las quejas, pero *explica* la posición // —El audio doblado representa un valor adicional para un público amplio que quiere disfrutar de una programación de alta calidad en su idioma.

40 —La TV paga ya penetró bien en las clases A y B. Ahora el potencial está en la C y la D —*justifica* Anthony Doyle.

mente al reproducir las representaciones sobre el público “original” de la televisión paga que en los demás textos. En ese sentido, la primera marca que salta a la vista, ausente en los textos anteriores, es el uso de la referencia deíctica *nosotros* en carácter inclusivo, identificado con el apoyo al subtitulado.

28. No entanto, depois de um mar de reclamações, parece que *estamos* passando por uma nova maré. // Muitos canais vêm fazendo um esforço para atender àqueles que preferem o idioma original. *Estamos* longe da perfeição, mas num lugar melhor do que *estivemos* no ano retrasado. [OG2: 17-20]⁴¹

También podemos mencionar la presencia de marcas explícitas de subjetividad modalizante, que expresan directamente la opinión del enunciadador:

29. É preciso dublar e legendar tudo. O assinante *que* escolha como prefere assistir. Ainda *falta* corrigir muito. Mas avançamos. [OG2: 26-27]⁴²

Otra marca observable que distingue a este texto de los anteriores es la ausencia de citas –directas o indirectas– de otros, recurso que en los demás textos servía sobre todo para marcar una distancia con el discurso de los canales. En este

41 Sin embargo, después de un mar de reclamos, parece que *estamos* pasando por una nueva marea. // Muchos canales vienen haciendo un esfuerzo para atender a los que prefieren el idioma original. *Estamos* lejos de la perfección, pero en un lugar mejor que donde *estuvimos* el año anterior.

42 *Es necesario* doblar y subtitular todo. Que el abonado elija como prefere mirar [televisión]. Todavía *falta* corregir mucho. Pero avanzamos.

caso, esa distancia se marca en el nivel lexical, con el uso de sustantivos y adjetivos. Por ejemplo, la autora comienza su texto con una descripción de la TV paga en Brasil antes de la irrupción del doblaje y de lo que ocurrió cuando se impuso esa práctica. En la primera parte, emplea adjetivos axiológicos, o sea, que expresan una evaluación sobre su referente. En este caso, se trata del grado de distinción del público antiguo (*francófilo, orientalista, idiosincrásico*). Así, configura el campo de pertenencia de este público que analizamos en el apartado anterior: los *buenos entendedores*. Se marca un contraste en la estrategia de enunciación sobre el público nuevo que, a diferencia de los dos textos anteriores, no aparece mencionado explícitamente en ninguna parte.

30. De alguns anos para cá, esse cenário mudou. O número acanhado de assinantes em 2002 (3,5 milhões) pulou para 19,6 milhões em 2015. A rede de cabeamento se multiplicou, a tecnologia progrediu, a economia teve bons momentos etc. Nesse período de expansão, o canal japonês sumiu, o francês quase sucumbiu às exigências da Lei da TV Paga (mas sobreviveu, felizmente), e as legendas saíram da moda. [OG2: 9-13]⁴³

En este último fragmento, hay otro recurso importante de señalar, de orden sintáctico. Podríamos afirmar que el encadenamiento en pe-

43 Hace algunos años, ese escenario cambió. El número reducido de abonados en 2002 (3,5 millones) saltó a 19,5 millones en 2015. La red de cableado se multiplicó, progresó la tecnología, la economía tuvo buenos momentos, etc. En ese período de expansión, desapareció el canal japonés, el francés casi sucumbe a las exigencias de la Ley de TV Paga (pero sobrevivió, por suerte) y los subtítulos pasaron de moda.

ríodos coordinados por yuxtaposición, sin conectores, es una forma discreta de establecer una relación causal entre lo que se enumera y lo que ocurre, ya que monta un paralelo estilístico entre la expansión del servicio y la reducción de la diversidad en la grilla, rematada por la desaparición del subtítulo. En este segmento, notamos también una alusión velada al público nuevo: el vínculo entre el salto en el número de abonados y “la economía [que] tuvo buenos momentos, etc.”. Podríamos interpretar esa última palabra como un recurso de jerarquización —o más bien de desjerarquización— en la enunciación: la descripción que se hace sobre los primeros tiempos de la TV paga es detallada, mientras que la expansión —la que trae al público nuevo— no reviste suficiente importancia como para ser enumerada in extenso.

En ese mismo párrafo, la autora utiliza la coordinación con una finalidad distinta: para presentar dos hechos como igualmente válidos y relativizarlos. Al separarlos en períodos cortos, se transmite una impresión de equivalencia objetiva, como si el enunciador se esforzara por tomar en cuenta diferentes puntos de vista, al mismo tiempo que se genera implícitamente una relación inversa entre cantidad y calidad.

31. Nada disso era dublado, havia legendas e um público restrito de bons entendedores. Porém, só uma elite tinha acesso ao serviço. Era bom por um lado, ruim por outro, depende do ponto de vista. [OG2: 7-9]⁴⁴

44 Nada de eso estaba doblado, había subtítulos y un público restringido de buenos entendedores. Sin embargo, solo una elite tenía acceso al servicio. Por un lado era bueno, por el otro malo, depende del punto de vista.

Así, el análisis de los enunciadores de nuestro *corpus* resulta importante porque revela la variedad de mecanismos empleados para realizar la misma operación: dividir al público en dos mitades desiguales, las representaciones sociales que analizamos en el apartado anterior. Para construir su autoridad como locutores, los dos primeros textos que vimos en esta sección despliegan una polifonía de voces, recurso que da cuenta de una pretensión de objetividad, distanciamiento. En cambio, el tercer texto recurre a un compromiso emotivo, marcado por el *nosotros* que incluye al lector y basado en la autoridad de quien escribe, con lo cual se habilita a mostrar más explícitamente las marcas de su subjetividad.

Los canales como enunciadores: análisis de un comunicado de Sony

En los textos del *corpus* analizado, pudimos verificar un discurso que retrata a los canales como portadores de un interés puramente económico, que “justifican” su “alineamiento” con el público nuevo como parte de una tendencia irrefrenable provocada por el crecimiento vertiginoso del número de abonados. En ese sentido, resulta de interés observar muy brevemente de qué manera los canales interactúan con ese discurso en sus enunciados sobre el tema. Para eso tomamos un comunicado publicado por el Grupo Sony el 6 de marzo de 2015, en el cual la empresa explica el proceso de adopción del doblaje de estrenos de series y películas extranjeras que estaba llevando a cabo en su canal por aquel entonces.

Lo primero que podemos observar es que se busca transmitir una sensación de cercanía y atención con respecto al alocutario, marcada por una apelación directa a este último. Por ejemplo, el registro es bastante más informal. El contacto

con los lectores se abre y se cierra como en una conversación, se emplean giros más propios de la oralidad (“pasa que todavía no tenemos la opción con subtítulos”) y en una ocasión se los tutea por medio de un pronombre posesivo. El enunciador se hace presente de manera explícita a partir del deíctico *nosotros*. De esta manera, se busca interactuar con un público lo más amplio posible, lo cual se corresponde con las declaraciones de los ejecutivos leídas en los textos anteriores.

32. *Oi gente, tudo bem?* Para quem está perguntando, sim, as séries [...] [SONY: 2]⁴⁵

33. Para quem deseja assistir a série com áudio original nesses horários, é só alterar nas opções do controle de sua operadora. *O que acontece é* que ainda não temos a opção com legenda, é um processo complicado [...] [SONY: 6-8]⁴⁶

34. Para ver os horários *certinhos* é só acessar br.canalsony.com, escolher a *sua* série e clicar em «Horário do Programa». // Agradecemos a todos pelo contato, esperamos ter esclarecido um pouco da situação e muito obrigado pela companhia! [SONY: 16-20]⁴⁷

45 *Hola, gente, ¿todo bien?* Para los que están preguntando, sí, las series [...].

46 El que quiera mirar la serie con el audio original en esos horarios solo tiene que modificar las opciones de control de su operadora. *Pasa que* todavía no tenemos la opción con subtítulos, es un proceso complicado.

47 Para ver *bien* los horarios, solo tenés que entrar a br.canalsony.com, elegir *tu* serie y hacer clic en “Horario del Programa”. // ¡Les agradecemos a todos por el contacto, esperamos haber aclarado un poco la situación y muchas gracias por la compañía!

Otro aspecto que podemos destacar es la recuperación de elementos semánticos reflejados en el discurso de los textos analizados en los apartados anteriores. Por ejemplo, se retoma el concepto de la *opción de elegir* referido en esos textos, en un intento más específico por llegar al público viejo mostrando que se presta atención a sus preocupaciones. Al mismo tiempo, la conflictividad que se observaba en los artículos queda minimizada: los *fans*-ciudadanos no están reclamando o militando contra el canal, sino *preguntando*, y se trata solamente de aclarar una solución a un problema técnico.

De esta manera, el análisis de este comunicado permite interpretar un hecho importante: que las representaciones sociales construidas sobre el público televisivo y el doblaje en los artículos de nuestro *corpus* –en el que las empresas tienen voz, pero no necesariamente se comparte su postura– hacen mella en el discurso de Sony. Esto se observa en el hecho de que, con sus estrategias de enunciación, la empresa busca hacer equilibrio entre atender los reclamos del público “antiguo” e integrar al “nuevo”, y con eso valida la división planteada en los medios. Así, siguiendo a Moscovici, se puede afirmar que las representaciones sociales que analizamos en el *corpus* ya ofician de marco orientador de la interacción entre los diversos actores sociales, o sea, ya están efectivamente *ancladas*.

Conclusiones

En este trabajo nos propusimos analizar una serie de representaciones sociales sobre el público de la televisión paga en Brasil y sobre el doblaje como práctica de traducción audiovisual entre 2007 y 2015 en un *corpus* restringido, compuesto por artículos periodísticos de los diarios

más leídos de Brasil y el comunicado de una empresa dueña de canales de televisión. Para ello, comenzamos esquematizando brevemente la historia del doblaje de productos audiovisuales en la televisión brasileña a partir de dos momentos clave: la sanción de la obligatoriedad del doblaje para la TV abierta en 1961 y el desarrollo del mercado pago que lleva a la sanción de la Ley 12.485/2011. Pudimos registrar un debate sobre la idoneidad del doblaje y el subtítulo como formas de traducir y su relación con el público destinatario, lo cual sirvió para orientar nuestro análisis de las representaciones sobre ese público, partiendo de la hipótesis de que se lo organiza jerárquicamente.

En segundo lugar, pasamos a analizar de qué manera aparece el público televisivo en los artículos de nuestro *corpus*, buscando campos semánticos referidos a él. Identificamos en todos los textos una división entre un público “original”, *propio* de la televisión paga, y uno “nuevo”, masivo y amorfo, que “prefiere” el doblaje. Observamos que la división no es solo cultural, sino económica: se engloba a todo el público nuevo bajo el campo de pertenencia de la “clase C”. Así, un grupo de *nativos* de la televisión paga, distinguidos e internacionalistas, se enfrenta a la irrupción de un grupo masivo e inculto, restringido a una órbita familiar y doméstica, que impone el doblaje por su fuerza numérica. Otro campo semántico que trazamos en el análisis es el de la *ciudadanía*: el público antiguo se presenta como un conjunto de ciudadanos –miembros plenos de la sociedad– que hace valer sus derechos, lo cual sirve para contrastarlo más con el otro público. Observamos que esta división se sostiene y se justifica en dos máximas ideológicas o ideologemas: el que vincula la cultura con lo extranjero y el que designa el doblaje

como una degradación de la obra original. Como se acepta sin cuestionamientos que la cultura viene del exterior y el subtítulo la transmite sin distorsiones, queda habilitada la segmentación del público en representaciones sociales jerarquizadas según el método de traducción audiovisual que se le atribuya.

En tercer lugar, analizamos las tácticas de enunciación de las autoras de los artículos de nuestro *corpus*, con el objetivo de identificar las marcas de subjetividad de cada texto y dónde se posiciona su locutor para darlo como válido. Detectamos un rasgo común a todos los textos: la ausencia de la voz del público nuevo, caracterizado y explicado por otros. También relevamos las estrategias empleadas para dar una pretensión de objetividad, en particular la profusión de citas directas e indirectas y el uso de otros recursos para marcar la distancia respecto de lo que se enuncia (verbos de la enunciación, islotes textuales, organización de las oraciones). En uno de los textos, vimos que apela a un *compromiso emotivo* con el lector y busca identificarse con él para fundar la autoridad de lo que dice, y destacamos su táctica de organización de la información a nivel sintáctico y léxico. Fue así como logramos identificar un mismo discurso, sostenido en las representaciones sociales que habíamos analizado anteriormente, pero reproducido con estrategias y grados de subjetividad muy diferentes.

En último lugar, habiendo señalado la preponderancia de la voz de los canales en los textos del *corpus*, analizamos sucintamente las estrategias de enunciación en un comunicado publicado por el Grupo Sony con motivo de la adopción del doblaje en sus series y películas. Notamos el uso de elementos para expresar cercanía con el usuario y opciones léxicas para minimizar lo que

en los textos periodísticos se plantea como conflictivo. En este sentido, pudimos constatar una correspondencia entre el mensaje construido en el comunicado y el discurso desplegado en los artículos periodísticos. Se reproduce la división en dos públicos pero se intenta satisfacer a ambos: la empresa se muestra abierta y con un registro “accesible”, en sintonía con la representación del público nuevo, y a la vez retoma elementos semánticos asociados al antiguo para mostrar que también le dispensa atención.

Todo esto da cuenta del papel central del discurso periodístico en la formación y reproducción de representaciones sociales. Por un lado, el periodista selecciona y jerarquiza la información disponible, o sea, “remodela y reconstituye los elementos del medio”, operación clave de toda representación social, según Moscovici (1979: 32). Por el otro, aplica varias estrategias –semánticas, sintácticas, estilísticas y hasta tipográficas– para disimular su subjetividad y erigirse en voz autorizada. Así, se produce el “anclaje”, es decir, la transformación de las representaciones sociales en instrumentos útiles para interpretar la realidad (ibíd.: 121). Es lo que se advierte en el comunicado del Grupo Sony, en el cual las representaciones sociales han permeado el discurso y dan forma a los interlocutores a los que se dirige la empresa.

También constatamos la fuerte carga ideológica asignada a la traducción audiovisual, en este caso el doblaje, por su vínculo con productos culturales. A lo largo de la historia, el doblaje asumió diversas funciones –defensa contra la penetración extranjera, medio de democratización de la cultura, factor de distinción entre grupos sociales–, pero nunca dejó de estar asociado a un público tildado de “carente” (de “cultura”, de ca-

pacidad intelectual), al cual se le ofrece un producto correspondientemente “disminuido”. La categoría de la masa analfabeta de 1961 se convirtió en la clase C, pero la práctica de traducción que le sirve de “remedo” y marca identitaria –de *estigma*– se preservó como tal. En este sentido, el análisis del discurso nos muestra cómo, de alguna manera, el doblaje puede funcionar como herramienta para invisibilizar y marginar a un sector de la sociedad brasileña.

Referencias

Textos primarios

Arantes, Silvana (2013): “TV paga encara dublagem como recurso para cativar a classe C”. En: Folha de São Paulo, 7 de julio. En: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/07/1306760-tv-paga-encara-dublagem-como-recurso-para-cativar-a-classe-c.shtml>> [Último acceso: 27-9-2019].

Kogut, Patrícia (2015): “Canais por assinatura: há um esforço para legendar”. En: <<https://kogut.oglobo.globo.com/noticias-da-tv/noticia/2015/11/canais-por-assinatura-ha-um-esforco-para-legendar.html>> [Último acceso: 27-9-2019].

Sony: comunicado (2015). Disponible en el anexo.

Tardáguila, Cristina (2012): “Dublagem de seriados na TV paga indica o futuro do setor”. En: O Globo, 22 de abril. En: <<https://oglobo.globo.com/cultura/dublagem-de-seriados-na-tv-paga-indica-futuro-do-setor-4705746>> [Último acceso: 27-9-2019].

Documentos legales

Decreto N° 50.450, del 12 de abril de 1961. En: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50450-12-abril-1961-390081-publicacaooriginal-1-pe.html>> [Último acceso: 27-9-2019].

Decreto del Consejo de Ministros N° 544, del 31 de enero de 1962. En: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/demin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-544-31-janeiro-1962-355790-publicacaooriginal-1-pe.html>> [Último

acceso: 27-9-2019].

Ley N° 8.977, del 6 de enero de 1995. En: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8977.htm> [Último acceso: 27-9-2019].

Ley N° 9.472, del 16 de julio de 1997. En: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9472.htm> [Último acceso: 27-9-2019].

Ley N° 12.485, del 12 de septiembre de 2011. En: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12485-12-setembro-2011-611410-norma-pl.html>> [Último acceso: 27-9-2019].

Bibliografía

Angenot, Marc (1982): “Présupposé, topos, idéologème”. En: *La parole pamphlétaire: contribution à la typologie des discours modernes*. París: Payot, pp 254-261 [“Presupuesto, topos, ideograma”, traducción de Lía Varela, mimeo].

Bahia, Lia (2012): *Ensaio de encontros entre cinema e televisão: trajetória da política pública brasileira nos anos 2000*.

Ponencia. III Seminário Internacional de Políticas Culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.

Freire, Rafael (2014): “Dublar ou não dublar: a questão da obrigatoriedade de dublagem de filmes estrangeiros na televisão e no cinema brasileiro”. En: *Revista Famecos*, 21, 3, septiembre-diciembre de 2014. Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pp. 1168-1191.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1986): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Traducción de Gladys Anfora y Emma Gregores. Buenos Aires: Edicial.

Maingueneau, Dominique (2009): *Análisis de textos de comunicación*. Traducción de Víctor Goldstein. Buenos Aires: Nueva Visión.

Moscovici, Serge (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Traducción de Nilda María Finetti. Buenos Aires: Huemul.

Neri, Marcelo (Coord.) (2010): *A nova classe média: o lado brilhante dos pobres*. Rio de Janeiro: FGV/CPS.

Souza Lima, Heverton (2015): *A Lei da TV Paga: impactos no mercado audiovisual*. Tesis de maestría. San Pablo: Universidad de San Pablo, Brasil.

Anexo: comunicado del Grupo Sony

SONY – 6 de marzo de 2015

Oi gente, tudo bem? Para quem está perguntando, sim, as séries Grey’s Anatomy, The Blacklist, How To Get Away With Murder, Scandal e Once Upon a Time serão exibidas em versão dublada nos horários dos episódios inéditos.

Para quem deseja assistir a série com áudio original nesses horários, é só alterar nas opções do controle de sua operadora. O que acontece é que ainda não temos a opção com legenda, é um processo complicado (não o processo de legendar, e sim o processo operacional de colocarmos a legenda no ar, pois dependemos de terceiros para algumas séries), mas sabemos da importância de oferecer as duas opções (legendado e dublado) e estamos trabalhando na implementação do sistema de dual audio para que esteja disponível o quanto antes.

E para quem deseja assistir as suas séries favoritas em versão legendada, disponibilizamos horários alternativos durante toda a semana, com replays legendados no mesmo dia e aos finais de semana. Para ver os horários certinhos é só acessar br.canalsony.com, escolher a sua série e clicar em “Horário do Programa”.

Agradecemos a todos pelo contato, esperamos ter esclarecido um pouco da situação e muito obrigado pela companhia!

Santiago Farrell (Morón, 1986) es Traductor en portugués egresado del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Actualmente desempeña su profesión con orientación a la traducción económico-financiera y como docente en el IES en Lenguas Vivas.

Configuraciones de espacio: la traducción y el traductor en el ámbito del Mercosur

Una mirada actual desde el análisis de sus políticas lingüísticas

MARIANO TALLARICO

tallarico.mariano@gmail.com

Introducción

El presente trabajo¹ intenta realizar, desde una perspectiva glotopolítica², un análisis del lugar que ocupa la traducción a

1 Este trabajo fue realizado en el marco de la instancia curricular Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) del Traductorado en Portugués en el segundo cuatrimestre de 2018 bajo la dirección de la profesora Gabriela Villalba.

2 Entendemos *glotopolítica* según la definición de Marcelle-

si y Guespin: “el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. Este campo de estudio comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el ‘planeamiento lingüístico’, tendiente a incidir en el espacio social del len-

partir de las políticas lingüísticas³ implementadas en el ámbito del Mercosur. Nuestro interés es establecer un estado de la cuestión sobre la traducción de las lenguas del bloque, según lo estipula el art. 17 del Tratado de Asunción, que declara el español y el portugués idiomas oficiales.⁴ Más específicamente, la normativa en cuestión estipula que la versión oficial de los documentos redactados dentro del marco del Mercosur es la del idioma del país sede en el que se llevan a cabo las reuniones que generan documentación. Con el afán de propiciar un contexto de inclusión lingüística, estos documentos deben constar en ambos idiomas oficiales, motivo por el cual es necesario recurrir a su traducción, de acuerdo con lo expresado en el art. 32 del Protocolo de Ouro Preto.⁵

guaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas” (Arnoux 2010b: 1).

3 Aludimos a la noción de *política lingüística* propuesta por Louis-Jean Calvet, quien la emplea para referirse a la “determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad” (1997: 5). Según este autor, estas decisiones que se refieren al uso público de la lengua revisten un rasgo de índole estatal importante, puesto que generalmente son adoptadas por los gobiernos: “[...] solo el Estado tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación, poner en práctica sus elecciones políticas” (ibíd.: 10).

4 Tratado de Asunción (1991). Cap. II: Estructura Orgánica. Art. 17: Los idiomas oficiales del Mercado Común serán el español y el portugués y la versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión.

5 Protocolo de Ouro Preto (1994). Sección IV: De la Comisión Parlamentaria Conjunta. Art. 32, II, punto 1): Realizar, en coordinación con los Estados parte, las traducciones auténti-

Las preguntas que intentaremos responder en este trabajo no apuntan a analizar el contenido de los documentos traducidos —a excepción de los casos en que los archivos sean relevantes para nuestro fin—, sino a observar exclusivamente qué tipos de documentos han sido traducidos y a qué idioma(s) a fin de corroborar si, en efecto, el español y el portugués son las únicas lenguas intervinientes o bien si se detectan traducciones a otras lenguas ajenas al Mercosur. Con ello, podremos delinear el estatus de cada una de ellas, en términos de igualdad-desigualdad o inclusión-exclusión. En este sentido, nos detendremos en observar qué sucede con el caso del guaraní, que ha sido “incorporado como uno de los *idiomas* del Mercosur”⁶. Finalmente, indagaremos sobre cómo se ha ido configurando la figura del agente social encargado de desarrollar la labor traductiva. Esto nos proveerá de información referente a encuentros y desencuentros entre normativa y prácticas sociales.

Como hipótesis postulamos que, en el contexto de un organismo de integración cultural transnacional en el que conviven diferentes lenguas, existen ineludiblemente relaciones de poder que se ven reflejadas en las políticas lingüísticas objeto de nuestro estudio: algunos documentos son traducidos a algunas lenguas más que a otras, mientras que, por el contrario, hay lenguas que no son consideradas merecedoras de traducción.

Nuestro *corpus* está compuesto por información proveniente de dos fuentes: (a) un conjunto de datos obtenidos de la sección Normativa, perte-

cas en los idiomas español y portugués de todas las decisiones adoptadas por los órganos de la estructura institucional del Mercosur, conforme lo previsto en el artículo 39.

6 Decisión del Consejo del Mercado Común 35/06, art. I.

neciente al repositorio de la Documentación Oficial del sitio web del organismo⁷ y (b) un relevamiento de información extraída del banco de datos *Mercolingua*⁸. En la confección de este cuadro —realizado a partir de los apartados que descri-

7 <<http://www.mercosur.int/>>

8 Este banco de datos fue creado en el año 2001 por un grupo de investigadores, coordinado por Roberto Bein, con la finalidad de recopilar la legislación sobre lenguas vigente en la República Argentina. Para su realización, se tomaron como referencia dos colecciones que contenían material con respecto a la legislación educativa. En ambos apartados, se realizaron búsquedas con palabras clave, como *lengua*, *lenguaje*, *español*, *idioma*, entre otras. También se incluyó el análisis de otros textos, especialmente de carácter normativo, como la Constitución Nacional o las normas lingüístico-legales del Mercosur. Con toda esta información, se extrajeron aquellos fragmentos referidos a las lenguas y se los organizó conforme a diferentes criterios de clasificación; por ejemplo, la jerarquía del texto normativo, es decir, qué rango jurídico poseía el texto fuente, o bien su ámbito de aplicación. Finalmente, se dividieron los datos en las siguientes categorías: a) legislación educativa; b) legislación sobre medios masivos; c) legislación sobre derechos y obligaciones civiles y políticos; d) legislación en materia de apoyo/defensa/promoción de las lenguas; e) normas referidas al uso de las lenguas en la industria y el comercio y f) la legislación concerniente al Mercosur (Bein 2010: 3). Debido al desconocimiento por parte de los actores concernidos por la legislación —como docentes, investigadores y referentes socioculturales—, el equipo dio a conocer públicamente los resultados obtenidos por medio de la creación del sitio web *Linguasur*. Allí consta no solo el compendio de dicha clasificación, sino también una serie de artículos en relación con temas atravesados por las políticas lingüísticas, publicados tanto por los miembros del equipo de investigación como por otros autores especialistas en la materia.

ben la legislación perteneciente al Mercosur—, se le ha dado prioridad exclusiva a aquellas normas que mencionan la *traducción* o la *versión* de la documentación oficial (véase anexo A). Puesto que tal información se encuentra desactualizada, hemos decidido incluir en nuestro *corpus* la normativa referente a la Secretaría del Mercosur que será relevante para describir el espacio ocupado por la traducción y la imagen de los traductores (véase anexo B).

Mercosur, una breve contextualización histórico-política

Conforme a Casas, para muchos países latinoamericanos, la década de los ochenta introdujo notables cambios en su configuración política y económica, dado que significó “la combinación de procesos democratizadores internos que generaron transformaciones en las relaciones entre Estados a la luz de los nuevos patrones de organización económica y política en el plano internacional” (2008: 1). De esta manera, los Estados nacionales comenzaron a gestar la idea de entablar vínculos más estrechos con los demás países de la región a fin de poder encontrarle una solución conjunta a las necesidades económicas que individualmente atravesaban. Así, por ejemplo, Uruguay profundizó su relación comercial con Brasil por medio del Protocolo de Expansión Comercial y con Argentina a través del Convenio Argentino Uruguayo de Cooperación Económica. Por su parte, a mediados de la misma década, Argentina y Brasil suscribieron una veintena de protocolos bilaterales en los que se regulaban diversas áreas.

Particularmente, nos interesa rescatar de este grupo la Declaración de Foz de Iguazú, firmada en 1985 por los presidentes de Argentina y

Brasil, Raúl Alfonsín y José Sarney. Este acuerdo, que luego sería considerado como el antecedente fundacional del Mercosur, implicó la creación de una “Comisión Mixta de Alto Nivel para la Integración entre Argentina y Brasil”, cuya función sería la de constituirse como ámbito para que los responsables de formular la configuración de este nuevo espacio de complementación regional pudiesen establecer los parámetros y la modalidad bajo los cuales se llevaría a cabo dicho proceso.

En aquel contexto histórico —momento en el que ambas naciones retornaban a la democracia—, era necesario repensar el curso de las economías, dado que existían grandes dificultades, como la acumulación de la deuda externa, la imposibilidad para obtener crédito en el extranjero, el incremento de políticas proteccionistas en el ámbito del comercio y un progresivo deterioro en los términos de intercambio comercial (ibíd.). De esta forma, la Declaración sirvió como instrumento inicial para plantear la posibilidad de promover el desenvolvimiento económico de ambos Estados a partir de un abordaje conjunto, es decir, de un programa de integración bilateral que operaría como respuesta ante esta problemática y también como forma de posicionamiento ante el mundo.

Entre mediados y fines de la misma década, continuaron desarrollándose más acuerdos, programas y tratados que tendían a consolidar la integración económica entre Argentina y Brasil, como el Acta para la Integración Argentina-Brasileña o el Tratado de Integración, Cooperación y Desarrollo. Ya en 1990, frente a la necesidad de sistematizar de un modo más concreto todos aquellos convenios comerciales bilaterales, se reunieron representantes de ambos países, junto con autoridades de Uruguay y Paraguay, quienes

también pretendían formar parte del naciente proceso de integración regional, para finalmente determinar que se suscribiría la creación de un mercado común cuatripartito.

Un año después, se firmó el Tratado de Asunción, que estableció el nombre Mercado Común del Sur y le proporcionó al bloque una estructura institucional que sería puesta en marcha con la firma del Protocolo de Ouro Preto en 1994. En fases posteriores, se han incorporado Venezuela, país que actualmente se encuentra suspendido, y Bolivia, aún en proceso de adhesión.

De acuerdo con los datos oficiales publicados en su sitio, este conjunto plurinacional ha perseguido en sus inicios el objetivo de generar un espacio común con la finalidad de propiciar oportunidades comerciales y financieras a través de la integración competitiva de las economías nacionales al mercado internacional. Como resultado, ha establecido múltiples acuerdos con países o grupos de países, otorgándoles, en algunos casos, carácter de Estados asociados, que participan en actividades y reuniones del bloque y cuentan con preferencias comerciales con los Estados parte. Como era de esperar, tales acuerdos necesitaron la producción de documentación escrita que requirió inevitablemente la toma de decisiones en el campo de las políticas lingüísticas por implementar.

Globalización, regionalización y políticas lingüísticas

Con respecto al papel que cumplen las lenguas en los procesos de integración regional, Barrios argumenta que la cultura de la globalización se construye a partir de la concepción de la lengua como un instrumento. Esto se percibe en la determinación de las lenguas oficiales de estos or-

ganismos, ya que, por su “condición jerárquica” (Barrios 2006: 12), suelen imponerse las lenguas oficiales de los países miembros que los componen. Dicha elección hace recaer la atención sobre las lenguas que la autora define como “minoritarias”. Así, entran en juego relaciones de poder entre las culturas intervinientes y nace el cuestionamiento acerca del espacio ocupado por las minorías lingüísticas en contextos globalizados. La legislación lingüística puede resolver estas tensiones porque influye en el estatus de las lenguas, sea para promover las mayoritarias, sea para defender las minoritarias (ibíd.: 13).

En el caso específico del Mercosur, Contursi (2010) se ha ocupado de las implicancias de la regionalización en las políticas lingüísticas implementadas dentro del bloque a lo largo de sus primeros veinte años. La autora sostiene que el proceso de globalización que se originó en los comienzos de la década de los setenta se desarrolló de la mano de otro proceso, el de la regionalización, que consiste en “la formación de grandes bloques comerciales plurinacionales que permite a los países que los integran obtener un peso geoeconómico y estratégico en tanto se transforman en las ‘regiones’, nuevas áreas clave de la expansión capitalista” (ibíd.: 1). Durante los primeros diez años de existencia del Mercosur, la regionalización fue abierta, debido a que se caracterizó, entre otras cuestiones, por la idea de que, en este nuevo mundo globalizado, la competencia en el mercado era emprendida por grandes empresas y no por países. De este modo, el Mercosur se ubicaba en “una posición subordinada a los centros mundiales de poder” (ibíd.: 2).

En consecuencia, se enfatizó la consideración de todas aquellas medidas correspondientes al ámbito económico, pero no se establecieron desde

el inicio políticas específicas que atendieran conflictos que pudieran surgir en relación con aspectos sociales y culturales, como sería el caso de las lenguas. Por consiguiente, tanto el español como el portugués recibieron en esta primera década, en las palabras de la autora, “un tratamiento instrumental” (ibíd.), ya que, si bien fueron declarados idiomas oficiales, funcionaron como lenguas de trabajo, esto es, únicamente como herramienta para la publicación de la documentación generada. No obstante, el hecho de haber entendido el campo educativo como un área clave para la integración fue el primer paso para que, a partir de su enseñanza, las lenguas comenzaran a desarrollar “un doble movimiento: de introducción de las lenguas de los otros y de expansión de las lenguas propias” (Arnoux 2010a: 17).

De hecho, durante la segunda década, Contursi observa un cambio en el rumbo de las políticas lingüísticas a raíz del cambio de concepción de la regionalización. Se abandonó aquella idea de apertura y subordinación global para pasar a un regionalismo estratégico, basado en “una interpretación histórico-social de los procesos estructurales mundiales” (Contursi 2010: 7). De este modo, hubo una reconfiguración en las políticas lingüísticas, como considerar las lenguas regionales un “patrimonio lingüístico” o los distintos intentos por declarar el guaraní lengua oficial del Mercosur. Sin embargo, como veremos luego, el éxito de las medidas tomadas podrá medirse en términos relativos.

Relevamiento y análisis

Primera parte: políticas lingüísticas concernientes a la traducción

El corpus que se analizará a continuación procede de la base de datos *Mercolingua* (véase nota

8). Hemos rescatado de allí la información que se refiere a la legislación del Mercosur. Este apartado, dividido en dos archivos, contiene una recopilación de toda la normativa lingüística que se implementó en el bloque. Nuestro interés se centró en incluir todas aquellas menciones a la traducción. Por tanto, a través de la búsqueda de palabras clave como *versión, traducción, traductor, interpretación*, confeccionamos un cuadro (véase anexo A) con todos estos datos, detallando numeración, fecha, jerarquía institucional y temática de la legislación lingüística.

Como hemos mencionado, si bien en el Tratado de Asunción (1991) se establecen los idiomas y la versión oficiales, es en el Protocolo de Ouro Preto (1994) donde se encuentra la primera referencia a la traducción en el Mercosur. Este documento complementario, que ha dotado al organismo de una estructura institucional y de personería jurídica internacional, establece en su artículo 32, punto 1:

Realizar, en coordinación con los Estados parte, las traducciones auténticas en los idiomas español y portugués de todas las decisiones adoptadas por los órganos de la estructura institucional del Mercosur, conforme lo previsto en el artículo 39.⁹

Este fragmento especifica el carácter “auténtico” de las traducciones, aunque no hace ninguna mención específica acerca de la persona que debería realizarlas. Sin embargo, el artículo 31 se ocupa de definir el órgano encargado de esta tarea: la Secretaría Administrativa del Mercosur (SAM). A partir de nuestro relevamiento, hemos observado que esta Secretaría ha sufrido intere-

santes modificaciones con respecto a la función de traducción y revisión de documentos con el correr de los años.

En primer lugar, recién en 1996, es decir, dos años después de la firma del Protocolo, se celebra el Acuerdo de Sede, en el que quedan definidas la sede del órgano en la ciudad de Montevideo y sus implicancias jurídicas. No obstante, este documento no se refiere en ningún momento a la traducción.

En 1998 comienzan a observarse “diferencias” en los textos normativos de los documentos en español y en portugués. Frente a esta situación, el Grupo Mercado Común (GMC) dicta la Resolución N° 37/98, en la que resalta la importancia de “asegurar transparencia y seguridad jurídica en el proceso de integración”. Para ello, atribuye a los foros técnicos la tarea de “asegurar la fiel correspondencia entre las dos versiones”, dado que tales divergencias estaban originando dificultades para aplicar esas normas.

De este modo, podemos corroborar la observación de Contursi cuando concluye que esta resolución quiebra el modo de concebir las lenguas, puesto que, a partir de ahora, dejan de ser entendidas como instrumentos y pasan a recibir un “tratamiento más cuidadoso” (2010: 4). A pesar de que la norma una vez más no alude de manera directa a un traductor, le encomienda a un técnico garantizar la fidelidad de la documentación traducida. Detrás de esta decisión puede verse, al menos, el entendimiento de un panorama bilingüe por parte del funcionariado del bloque, que comienza a percibir que la falta de conocimientos lingüísticos puede ocasionar problemas jurídicos. En consecuencia, la repre-

9 Todos los subrayados en las citas de la normativa son nuestros.

sentación sociolingüística¹⁰ implícita basada en la creencia de que ambas lenguas son *transparentes* comienza a ponerse en cuestión y a percibirse como errónea.

En 2000 se considera conveniente adaptar aquella estructura inicial de la Secretaría a las necesidades actuales de la integración regional. Por tanto, el GMC resuelve reorganizarla y aprobar la contratación temporal (por un período de seis meses) de los servicios de un traductor “para asistir en la conclusión del proceso de traducción, para los idiomas español y portugués de las normas aprobadas en el Mercosur” (Res. N° 92/00). Esta resolución, además de determinar explícitamente que la función de traducir debe ser desempeñada por un traductor, especifica la estructura organizativa, la distribución de los cargos y la responsabilidad de los sectores¹¹.

10 Denise Jodelet (1989, citada en Arnoux 2010a: 17) define las *representaciones sociales* como “una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida [...] que coopera en la construcción de una realidad común a un conjunto social”. Al ser consideradas un tipo de representaciones sociales, Arnoux afirma que las representaciones sociolingüísticas intervienen en la constitución de las identidades porque “conforman una parte de los imaginarios sociales, necesarios para reconocerse y reconocer al otro y hacer posibles y legitimar las acciones colectivas” (ibíd.).

11 Estos sectores son: el Sector Normativa (formado por 1 Jefe del Sector Normativa, 2 Técnicos en Normativa, 2 Asistentes de Apoyo, 1 Asistente Técnico en Normativa y 1 Asistente Administrativo), el Sector Documentación y Divulgación (formado por 1 Jefe del Sector Documentación y Divulgación, 1 Técnico en Documentación, 3 Asistentes de Apoyo, 1 Asistente Técnico en Documentación y Divulgación y 1 Asistente Administrativo), el Sector Informática (formado por 1 Jefe del Sector Informática, 1 Técnico en Informática

En este sentido, hemos observado en esta reestructuración una contradicción, pues el Sector Normativa (SN), dada su responsabilidad de brindar apoyo al proceso de elaboración e implementación de normas, debería ocuparse de:

Proceder a la *revisión de las versiones en idiomas español y portugués* de los proyectos de norma, así como *asegurar la efectiva correspondencia de los textos en los dos idiomas*, antes de su consideración por los órganos decisorios del Mercosur.

El SN deberá además *realizar*, en coordinación con los Estados parte, *las traducciones auténticas para los idiomas español y portugués* de todas las decisiones adoptadas por los órganos de la estructura institucional del Mercosur.

Es decir, se resuelve que se contrate a un traductor de manera temporal y paralela a la estructura, pese a que la función de este sector incluye tanto la revisión como la traducción de los textos normativos. En esta ocasión, también podemos notar la pretensión de fidelidad y correspondencia textual como objetivo lingüístico a seguir.

Por su parte, la Res. N° 93/00, complementaria a la anterior, persigue el fin de fortalecer la Secretaría para obtener un mejor desempeño de las tareas. Para eso redacta el manual de cargos y funciones de la Secretaría, que incluye los requisitos para ocupar cada puesto. Allí se establece que el Sector Normativa está compuesto por siete cargos, de los cuales dos se reservan para

y 1 Asistente Administrativo) y el Sector de Administración (formado por 1 Jefe del Sector Administración, 1 Técnico en Contabilidad, 1 Técnico en Presupuesto, 1 Técnico en Recursos Humanos, 2 Recepcionistas, 1 Operador de Fotocopiadora y 1 Mensajero).

Técnicos en Normativa. Dentro de sus funciones, se encuentran:

Realizar el control de calidad formal y lingüística de los proyectos de norma sometidos por los órganos técnicos a los órganos decisorios del Mercosur. Preparar, en coordinación con los Estados parte, las traducciones auténticas para los idiomas español y portugués de todas las decisiones adoptadas por los órganos de la estructura institucional del Mercosur [...].

No obstante, dentro de los requisitos no se estipula que debe ser un traductor quien ejerza la actividad de traducir:

Título universitario o en curso (no inferior a tres años) en Derecho o experiencia en las funciones en la SAM por más de 2 años;

Conocimiento del proceso normativo del Mercosur;

Dominio de procesador de texto;

Ser natural de uno de los Estados parte;

Dominio de los idiomas español y portugués.¹²

En 2003 surge la necesidad de transformar la SAM en una Secretaría Técnica. La creación de un nuevo sector implica nuevas modificaciones estructurales,¹³ funcionales y organizativas. En

12 En los fragmentos posteriores, este requisito sobre el dominio de las lenguas deja de estar enumerado en forma de lista y pasa a integrar las disposiciones generales de todas las resoluciones y decisiones que se analizarán.

13 En esta oportunidad, la Secretaría queda configurada con tres sectores: el Sector de Asesoría Técnica (formado por 4 Consultores Técnicos y 2 Técnicos), el Sector de Normativa y Documentación (formado por 2 Técnicos en Normativa, 1

esta resolución, con respecto a la contratación de personal, se establece que los cargos de los funcionarios serán cubiertos por nacionales de los Estados parte mediante una selección con base en antecedentes y pruebas entre los candidatos. Entre los cambios más relevantes podemos mencionar la fusión de los antiguos Sector Normativa y Sector Documentación y Divulgación en el nuevo Sector de Normativa y Documentación. Si bien muchas de las tareas que antes eran desarrolladas de forma individual por cada sector pasan a ser ejercidas en conjunto, la función de traducir continúa en este sector, aunque se modifican algunos requisitos para ocupar el cargo de Técnico en Normativa:

Título universitario en las áreas de derecho y/o relaciones internacionales.

Conocimiento sobre el proceso normativo del Mercosur.

Dominio de procesador de texto. (Res. N° 01/03)

Hasta el momento, hemos visto que existe la intención de contratar a un profesional con un título universitario —tanto con la posibilidad de “en curso”, para el primer caso, como ya adquirido, para el segundo—, pero de carreras indirectamente vinculadas con la traducción, como es el caso de Derecho, si asumimos que se pretende un candidato con el perfil de un traductor público. De aquí podríamos inferir que subyacen re-

Técnico en Documentación y 1 Técnico en Divulgación) y el Sector de Administración y Apoyo (formado por 2 Técnicos en Administración y 1 Técnico en Informática). Además, trabajarán para la Secretaría 9 Asistentes Técnicos y 3 funcionarios que brindarán su apoyo de acuerdo con las necesidades de cada sector.

presentaciones sociolingüísticas acerca de la no necesidad de un saber técnico específico para la traducción y de la falta de prestigio de la carrera de Traductorado en comparación con otras carreras “consagradas”, por llamarlas de algún modo. Es decir, el estatus de profesionalismo para ejercer la labor traductiva no se alcanza con un título universitario de traductor, sino con el de una carrera aún más prestigiosa. Esto se refleja en el hecho de no priorizar la contratación, bajo una modalidad efectiva y a largo plazo, de un traductor profesional con un marcado perfil técnico.

En 2007 se retoma la idea de fortalecer la Secretaría para que nuevamente pueda adaptarse a las demandas actuales de la profundización del proceso de integración. Por consiguiente, se adecua la política de personal y se le quita la palabra *Administrativa* al nombre, por lo que se denominará de ahora en más Secretaría del Mercosur (SM). En relación con los sectores, hay una nueva estructuración.¹⁴ Con esta decisión, se establece que el Sector de Apoyo (SAP) es el responsable de todas las actividades relativas a informática, servicios generales relacionados con el mantenimiento de la SM y traducción. Es decir, observamos una nueva fusión que ahora le atribuye a este sector muchas de las obligaciones que anteriormente se encontraban repartidas.

14 De acuerdo con la Dec. N° 07/07, la SM está integrada ahora por cuatro sectores: Sector de Administración; Sector de Apoyo; Sector de Asesoría Técnica; y Sector de Normativa, Documentación y Divulgación. Además de los sectores su-
pracitados, la SM está subordinada al Director de la Unidad Técnica del FOCEM, conforme lo establecido en el Anexo de la Decisión CMC N° 24/05 “Reglamento del Fondo para la Convergencia Estructural del Mercosur”, y tendrá un cuadro funcional integrado por un máximo de 40 funcionarios.

A partir de este momento, el Sector de Apoyo queda subdividido en las tres categorías mencionadas. En relación con la traducción, la norma determina:

Realizar, en coordinación con los Estados parte y con el apoyo del Sector de Normativa, Documentación y Divulgación las traducciones auténticas a los idiomas español y portugués de todos los proyectos de norma, así como del texto final de las normas aprobadas. En el caso de los proyectos de normas que presenten contenido técnico, se deberán seguir los lineamientos establecidos en la Resolución GMC N° 26/01.

Realizar la traducción de otros textos a solicitud del Director o de los órganos decisorios del Mercosur. (Dec. N° 07/07)

Aquí notamos que se presenta una situación particular: se implementa una política lingüística que se propone escindir las funciones de traducción y revisión en dos sectores. Por un lado, la responsabilidad de traducir recae en el Sector de Apoyo, aunque el Sector Documentación y Divulgación debe darle soporte. Por el otro, este último sector tiene entre sus atribuciones la responsabilidad de:

Proceder, con apoyo del SAP, a la revisión de las versiones en idiomas español y portugués de los proyectos de normas y asegurar la efectiva correspondencia de los textos en los dos idiomas antes de su elevación a la consideración de los órganos decisorios.

Proceder, con apoyo del SAP, a la revisión de las versiones en idiomas español y portugués de las normas aprobadas, para detectar eventuales errores formales y proponer Fe de Erratas, cuando corresponda. (Ibid.)

Podríamos inferir que este es el primer intento de un abordaje profesional de la traducción y la revisión, ya que al separarlas el resultado final debería arrojar un texto traducido por un traductor y revisado por un revisor. Con respecto a la contratación de servicios, hemos observado un cambio que parcialmente tendería a considerar a traductores y revisores profesionales. Ahora se menciona explícitamente en la Decisión que la contratación de los funcionarios se efectuará por medio de selección en concurso público de pruebas y títulos entre los nacionales de los Estados parte y los contratos de prestación de servicios tendrán una duración de tres años, que se celebrarán después de haber superado el período probatorio inicial de un año. Asimismo, se establece como requisito exigido para cada cargo contar con un título universitario esta vez perteneciente al área de actuación:

Técnico:

Título universitario relacionado con las respectivas áreas de actuación.

Conocimientos sobre el funcionamiento del Mercosur.

Dominio de procesador de texto y otros programas utilizados por la SM.

Experiencia mínima de 3 (tres) años en las respectivas áreas de actuación. (Ibíd.)

Todos estos lineamientos de la Dec. N° 07/07 dan cuenta de una intencionalidad de profesionalizar las actividades de traducción y revisión. Podemos afirmar que los cambios introducidos en las decisiones y resoluciones analizadas han confluído en políticas lingüísticas que intentan otorgar un marco de

desarrollo laboral que garantiza la contratación de funcionarios debidamente capacitados para ejercer sus funciones.

En 2015 se modifican las normas generales aplicadas a los funcionarios del Mercosur¹⁵ y nuevamente se delimita la estructura organizativa y el funcionamiento de la Secretaría. Sin embargo, en esta oportunidad no hemos relevado cambios significativos en torno a las responsabilidades de los sectores ni a sus respectivos puestos. La función de traducir continúa a cargo del Sector de Apoyo con las mismas especificaciones, al igual que el Sector de Normativa, Documentación y Divulgación con la tarea de la revisión. En lo concerniente a los requisitos, tampoco se observan modificaciones.

Por último, nos resulta interesante analizar el contenido de una convocatoria a concurso publicada recientemente (mayo de 2018) a fin de constatar si los requisitos listados previamente se condicen con un ejemplo real de contratación de personal. La convocatoria N° 05/18 pretende contratar a un funcionario para integrar el Sector de Apoyo de la Secretaría. El cargo vacante recibe el nombre de “Técnico” y los requisitos son los siguientes:

- a. Ser de nacionalidad brasileña.
- b. *Poseer licenciatura en Letras (Traducción Portugués/Español; Lengua y Literatura Portuguesa/Española), o título universitario de Traductor (Portugués/Español), Traductor Público (Portugués/Español) o curso similar o equivalente, en español y portugués.*

15 La Dec. N° 15/15 se firma en julio de 2015, aunque su actualización data de junio de 2017.

Se exigirá dominio escrito y oral de ambos idiomas.

- c. Tener experiencia mínima de tres (3) años en las respectivas áreas de actuación. *Se valorará especialmente el conocimiento y la experiencia vinculada a la traducción de textos de carácter jurídico y técnico del español al portugués.*
- d. *Tener dominio de herramientas informáticas relacionadas con el cargo, con énfasis en el paquete Office o similares y en herramientas de traducción (TRADOS – WORDFAST) u otros.*
- e. Tener conocimiento sobre el funcionamiento del Mercosur.
- f. Tener menos de sesenta y un (61) años de edad. (Conv. N° 05/18)

Con respecto a las funciones, el candidato debe:

- a. *Realizar, en coordinación con los Estados parte y con el apoyo del Sector de Normativa, Documentación y Divulgación, las traducciones auténticas a los idiomas español y portugués de todos los proyectos de norma, así como del texto final de las normas aprobadas.*
- b. *Traducir actas, documentos de trabajo, informes, sistematizaciones, y otros documentos que produce la Secretaría del Mercosur, en los idiomas portugués y español.*
- c. *Revisar documentos, velando por el uso adecuado de los idiomas portugués y español.*
- d. Realizar otras tareas que le sean encomendadas por los órganos decisorios del Mercosur o por la Dirección de la SM. (Ibíd.)

En el primer fragmento, observamos una clara política tendiente a la búsqueda de un traductor profesional, con formación académica específica, experiencia laboral en los ámbitos jurídico y técnico y conocimientos en herramientas de traducción. En el segundo fragmento, notamos que el funcionario deberá ocuparse de la traducción de la normativa, de otros documentos emanados de la Secretaría como también de la revisión documentaria. De este modo, podemos confirmar que esta convocatoria es la síntesis favorable de la evolución de las decisiones lingüísticas tomadas a lo largo de casi dos décadas: está contemplado que el traductor profesional sea quien traduzca, revise y maneje herramientas de traducción.

Hasta aquí hemos expuesto las diversas modificaciones normativas que han contribuido a configurar el espacio de desarrollo profesional de los traductores dentro del ámbito de la Secretaría del Mercosur. A continuación, analizaremos la normativa relevada sobre la traducción que opera fuera de ese ámbito. Allí constatamos fundamentalmente dos criterios de clasificación antagónicos.

En primer lugar, hemos percibido que aquellas normas que tratan sobre temas de índole jurídica —como exhortos, cartas rogatorias, actas procesales o sentencias— determinan la obligatoriedad de traducción. Esto sucede en las N° 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 19.¹⁶ En algunos casos, por ejemplo en la N° 5 y N° 10, se menciona explícitamente que quien debe realizarlas es un traductor público. Podríamos sostener que aquí se percibe la representación sociolingüística de otorgar a

16 Numeración de la legislación relevada correspondiente al Anexo A.

textos de carácter jurídico una relevancia mayor que a otro tipo de textos, tal vez debido a las consecuencias legales que podría acarrear una traducción inadecuada. Con el objeto de evitar esta situación, la obligatoriedad se articula como un mecanismo que reduce la posibilidad de error al mínimo.

En segundo lugar y casi de manera paradójica, hemos recopilado una serie de normas que establecen lo contrario: la exención de traducción. En este caso, las N° 11, 15, 18, 24, 25, 27, 33 y 34 eliminan tal necesidad porque persiguen el fin de flexibilizar la presentación de documentación en los países miembros del Mercosur. En algunos casos, como las N° 15 y 18, esta medida se relaciona con el hecho de facilitar trámites migratorios. En otros, como las N° 24, 25, 27 o 34, la flexibilización se lleva a cabo para favorecer los programas de intercambio, es decir, la circulación de estudiantes en los países del bloque por motivos educativos y para que se reconozcan los estudios escolares cursados o en curso de los niveles primarios o medios en los Estados parte y asociados. En ambos casos, podemos ver que la eliminación de la exigencia de traducción funciona como forma de integración cultural.

Segunda parte: análisis de la documentación oficial

Como dijimos anteriormente, esta sección ha sido creada a partir de una recopilación de datos extraídos de la sección Normativa del sitio web oficial.¹⁷ Allí la información se muestra dividida en cinco pestañas. La primera contiene las Decisiones (Dec.) del Consejo del Mercado Común

17 Secretaría del Mercosur. Gestor documental. Disponible en: <<https://gestorweb.mercosur.int/>>

(CMC), que es el órgano superior del Mercosur al cual incumbe la conducción política del proceso de integración y la toma de decisiones para asegurar el cumplimiento de los objetivos establecidos en el Tratado de Asunción y para alcanzar la constitución final del mercado común. La segunda pestaña reúne las Resoluciones (Res.) del Grupo Mercado Común (GMC), órgano ejecutivo del bloque. La tercera pestaña lista las Directivas de la Comisión de Comercio. A este órgano, encargado de brindarle asistencia al Grupo Mercado Común, le compete velar por la aplicación de los instrumentos de política comercial común acordados por los Estados parte para el funcionamiento de la unión aduanera, así como efectuar el seguimiento y revisar los temas y materias relacionados con las políticas comerciales comunes, con el comercio intra-Mercosur y con terceros países. La cuarta pestaña contiene las Recomendaciones del CMC, que se definen como sugerencias no obligatorias cuyo objetivo es establecer orientaciones generales y planes de acción o incentivar iniciativas que contribuyan a la consolidación del proceso de integración. Por último, la quinta pestaña, denominada Búsqueda, contiene dos campos sumamente útiles para encontrar normativa según criterios de año, tipología, temática, órgano, palabras clave, etcétera.

Dentro de cada pestaña, la información está clasificada por años. De acuerdo con lo arrojado por el siguiente cuadro, en algunos casos, los registros documentarios se almacenan desde los orígenes del bloque en 1991; en otros, quizás por tratarse de normativa de menor jerarquía, la información aparece incompleta en ciertos campos. Los criterios de armado del cuadro se establecieron con la finalidad de constatar cuantitativamente los documentos que se encuentran en

español y en portugués. Regidos por la sospecha de que podríamos encontrar otras lenguas, decidimos añadir una tercera columna destinada a almacenar aquellas otras que pudieran aparecer. En esos casos hemos agregado notas al pie con el título de la norma en cuestión y las lenguas intervinientes. También se aclaran en nota al pie las situaciones en que percibimos conteos erróneos o clasificaciones incorrectas.

Los resultados vertidos en la tabla demuestran que, en líneas generales, podemos afirmar que hay correspondencias en términos de cantidad de documentación escrita en las lenguas oficiales español y portugués. Los casos que muestran desajustes difieren en cantidades pequeñas. Es decir, del total de documentación en cada lengua, la cantidad de archivos faltantes en la otra oscila entre uno y tres, a excepción de un solo

*Relevamiento de la sección Normativa**

Año	Decisiones			Resoluciones			Directivas			Recomendaciones		
	Es	Pt	Otra	Es	Pt	Otra	Es	Pt	Otra	Es	Pt	Otra
1991	18	18	0	12	12	0	s/d**	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
1992	12	12	0	67	67	0	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
1993 ^a	15	15	0	93	92	0	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
1994	30	29	0	128	126	0	1	1	0	s/d	s/d	s/d
1995	10	10	0	42	42	0	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
1996	19	19	0	155	154	0	18	19	0	s/d	s/d	s/d
1997	29	27	0	82	51	0	20	18	0	s/d	s/d	s/d
1998	32	30	0	78	78	0	16	16	0	s/d	s/d	s/d
1999	27	26	0	89	89	0	17	17	0	s/d	s/d	s/d
2000	70	70	0	95	95	0	14	14	0	s/d	s/d	s/d
2001	16	16	0	64	64	0	12	12	0	s/d	s/d	s/d
2002	36	36	0	58	58	0	10	10	0	1	1	0
2003	41	41	0	54	54	0	8	8	0	5	5	0
2004	57	57	2 ^b	41	41	0	6	6	0	s/d	s/d	s/d
2005	43	43	2 ^c	66	66	0	9	9	0	3	3	0
2006	44	44	2 ^d	s/d	s/d	s/d	12	12	0	1	1	0
2007	64	64	2 ^e	57	57	0	23	23	0	s/d	s/d	s/d
2008	61	61	3 ^f	71	71	0	34	34	0	8	8	0
2009	35	35	0	41	41	0	33	32	0	4	4	0
2010	71	71	2 ^g	s/d	s/d	s/d	33	33	0	5	5	0
2011	41	41	0	41	41	0	44	44	0	2	2	0
2012	69	68	0	52	52	0	28	28	0	10	10	0

Relevamiento de la sección Normativa (continuación)

Año	Decisiones			Resoluciones			Directivas			Recomendaciones		
	Es	Pt	Otra	Es	Pt	Otra	Es	Pt	Otra	Es	Pt	Otra
2013	18	18	0	s/d	s/d	s/d	28	28	0	4	4	0
2014	47	47	0	64	64	0	53	53	0	4	4	0
2015	58	58	0	s/d	s/d	s/d	53	53	0	9	9	0
2016	10	10	0	31	31	0	40	40	0	s/d	s/d	s/d
2017	35	35	0	48	48	0	77	77	0	7	7	0
2018 ^h	2	2	0	38	38	0	53	53	0	s/d	s/d	s/d

* El criterio para la contabilización del cuadro se ha fundamentado en considerar los tipos de documentos pertenecientes a cada categoría y aquellos misceláneos. Se ha decidido excluir la documentación perteneciente a las demás categorías, que en ocasiones se encontraba repetida. Fuente: Secretaría del Mercosur. Gestor Documental. Disponible en: <<https://gestorweb.mercosur.int/>>

a. Este año está clasificado de modo incorrecto en la tabulación oficial. Con respecto a la columna de decisiones, hay 9 decisiones en cada lengua en la pestaña de 1993 y 6 decisiones más correspondientes al año 1993 en la pestaña del año 1994. Es decir, en total son 15 decisiones en ambas lenguas referentes al año 1993. Con respecto a la columna de resoluciones, hay 68 (ES) y 67 (PT) resoluciones en la pestaña de 1993 y 25 resoluciones más en cada lengua correspondientes al año 1993 en la pestaña del año 1994. Es decir, en total son 93 (ES) y 92 (PT) resoluciones referentes al año 1993.

b. Dec. N° 16/04. Suscripción del Acuerdo Marco entre el Mercosur y la República Árabe de Egipto: inglés y árabe.

c. Dec. N° 22/05. Suscripción del Acuerdo Marco de comercio entre el Mercosur y el Estado de Israel: inglés y hebreo.

d. Acuerdo Marco de comercio entre el Mercosur y la República Islámica de Pakistán: inglés.

Memorandum de entendimiento para el establecimiento del mecanismo de diálogo político y cooperación entre los Estados parte y Estados asociados del Mercado Común del Sur (Mercosur) y la Federación de Rusia: ruso.

e. Dec. N° 50/07: Suscripción del Tratado de Libre Comercio entre el Mercosur y el Estado de Israel: inglés y hebreo.

f. Dec. N° 28/08: Acuerdo Marco entre el Mercosur y el Reino Hachemita de Jordania: inglés y árabe. Dec. N° 29/08: Acuerdo Marco para el establecimiento de un área de libre comercio entre el Mercosur y la República de Turquía: inglés y turco.

g. Acuerdo de libre comercio entre el Mercosur y la República Árabe de Egipto: inglés. Dec. N° 42/10: Memorandum para el establecimiento del mecanismo de diálogo político y cooperación entre los Estados partes del Mercosur y Estados asociados y la República de Turquía: inglés y turco.

h. Último acceso: 12/10/2018. Por lo tanto, no se incluyen los documentos subidos con posterioridad a esta fecha.

** Ref: s/d = sin datos.

año —las Resoluciones de 1997—, en el cual se registra la ausencia de 31 documentos en idioma portugués.

Volviendo al análisis de nuestro *corpus*, comenzaremos por señalar que el período en que los documentos han sido traducidos a lenguas extranjeras no consideradas oficiales dentro del Mercosur está comprendido entre los años 2004 y 2010 (con excepción del 2009). Es decir, todos los demás años (1991 a 2004 y 2010 a 2018) no arrojaron datos al respecto. Asimismo, el único tipo de documentación traducida fueron las Decisiones, que pertenecen al CMC. En relación con las lenguas extranjeras traducidas, nuestro muestreo registra la participación del árabe, hebreo, ruso, turco e inglés. En 2004 el Acuerdo Marco celebrado entre el Mercosur y la República Árabe de Egipto fue traducido al inglés y al árabe; en 2005, se realizó un Acuerdo Marco entre el Mercosur y el Estado de Israel: las traducciones se realizaron en inglés y hebreo; en 2006, se traduce al inglés un Acuerdo Marco llevado a cabo entre el Mercosur y la República Islámica de Pakistán y al ruso un Memorandum de entendimiento con la Federación de Rusia; en 2007, el Mercosur y el Estado de Israel promueven un Tratado de Libre Comercio que se traduce tanto al inglés como al hebreo; en 2008, se traduce al inglés y al árabe un Acuerdo Marco entre el Mercosur y el Reino Hechemita de Jordania, por un lado, y al inglés y al turco un Acuerdo Marco sobre libre comercio entre el Mercosur y la República de Turquía, por el otro; finalmente, en 2010, se traduce un Acuerdo de Libre Comercio al inglés entre el Mercosur y la República Árabe de Egipto y un Memorandum entre el Mercosur y la República de Turquía al inglés y al turco. Por último, observamos datos que merecen nuestra

atención: la ausencia del guaraní, por un lado, y la presencia del inglés en su condición de lengua franca, por el otro.

El caso del guaraní

El estudio acerca de la posición que ocupa esta lengua dentro del Mercosur ya ha sido abordado por numerosos especialistas. Graciela Barrios alega que el Mercosur ha seguido la política de difundir las lenguas oficiales del bloque en lugar de contemplar sus minorías lingüísticas. Detrás de esta decisión subyace la representación de que la existencia del español y del portugués como únicas lenguas mayoritarias refuerza “una idea de uniformidad lingüística que está lejos de ser real” (Barrios 2006: 18). De este modo, la diversidad cultural a la cual se alude en distintos textos normativos del Mercosur no se ve materializada en políticas concretas.

Un hecho ilustrativo de esta situación se observa en los intentos de inclusión que recibió el guaraní. En este sentido, podemos mencionar la enumeración de todas estas tentativas desarrollada por Contursi. La autora describe que en 1995 se redactó un acta (N° 2/95) cuyo contenido tendía a la defensa de la lengua, puesto que rescataba el valor simbólico del guaraní, declarándolo una de las lenguas históricas del Mercosur, revalorizando su legado cultural y promoviendo la investigación académica y la enseñanza de la lengua (2010: 6).

En segunda instancia, a raíz del pasaje del ya mencionado regionalismo abierto al estratégico, en 2000 se firmó otra acta¹⁸ que proponía

18 Acta N° 01/01 en ocasión de la IV Reunión del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Sector Educativo del Mercosur.

que las lenguas habladas en la región se consideraran “patrimonio lingüístico regional”. Además, pretendía “declarar al guaraní lengua oficial del Mercosur”. Para eso, tomaba como antecedente la declaración de lengua oficial en el territorio paraguayo a partir de 1992. Podemos observar que esta política elevaba el estatus del guaraní, no solo porque lo equiparaba al español y al portugués en relación con su uso, sino también porque una lengua indígena percibida como minoritaria pasaría a ocupar un espacio de oficialidad dentro del bloque.

Finalmente, en 2006 los Ministros de Cultura del Mercosur sugieren incorporar el guaraní como uno de los “idiomas oficiales” por medio de la Dec. 35/06 del CMC. Esta decisión se fundamenta nuevamente en el estatus de oficial que tiene en Paraguay, en el estatus de “lengua histórica” del Mercosur y en el hecho de que esta incorporación “sería un acto de estricta justicia histórica y de equidad social y cultural del bloque”. Sin embargo, el artículo 1 estipula “incorporar el guaraní como uno de los idiomas del Mercosur”. Es decir, no se especifica qué estatus tendría la incorporación, pues se decide excluir la palabra “oficial” en la normativa. Por su parte, el artículo 2 establece que “los idiomas de trabajo en el Mercosur serán los idiomas oficiales establecidos en el artículo 46 del Protocolo de Ouro Preto”. Este artículo refuerza la intención de no otorgarle el estatus de oficialidad a la lengua, ya que los idiomas oficiales mencionados en el artículo 46 son el español y el portugués.

Barrios ofrece su punto de vista acerca de los motivos del fracaso de estos intentos. La autora sostiene que, desde la perspectiva de la enseñanza, si se tomaban como parámetro las dificultades suscitadas por el español y el portugués, ha-

bría sido también engorroso incluir el guaraní. Además, se refiere a los gastos que implicaría la redacción de la documentación oficial en tres lenguas. Sin embargo, la verdadera explicación estaría en realidad más relacionada con “razones políticas y simbólicas, que responden al temor a reconocerle mayor estatus a una lengua indígena” (Barrios 2006: 19).

El inglés como lengua franca

Los datos obtenidos de nuestro *corpus* muestran que el idioma inglés es una de las lenguas traducidas a las que se le ha dado prioridad de traducción. Si bien el hecho de declarar al español y al portugués lenguas oficiales implica un acto de defensa ante “el avance del inglés como lengua de comunicación global” (Contursi 2012: 3), resulta interesante ver que ningún país del Mercosur tiene a esta última como lengua oficial. Es decir, la política lingüística del bloque está desconociendo la realidad sociolingüística de la región: esta situación es el reflejo de asimetrías o desigualdades en el plano de los estatus de las lenguas participantes en el ámbito de la traducción, porque se tiene en cuenta a una extranjera (inglés) en detrimento de una local (guaraní). Como ya hemos mencionado, el guaraní nunca consiguió alcanzar el estatus de lengua traducida dentro de este contexto sociolingüístico a pesar de sus reiterados intentos de convertirse en lengua oficial del Mercosur.

De este modo, el estatus del inglés como lengua franca refuerza la hipótesis de que las lenguas tienen diferentes representaciones y sus estatus de oficialidad dependen de factores que van más allá de la geografía o la lingüística. La representatividad sociolingüística de las lenguas es un hecho político, esto es, de relaciones de po-

der que organizan la vida social, política y económica de las distintas unidades políticas, en este caso, Mercosur, país, mercado global. Uno de los primeros autores en señalar el estatus del inglés como lengua franca fue David Crystal, quien advirtió que esta lengua ya tendría, en la década del cincuenta, un papel central en la comunicación política internacional. Existiría, señaló el autor, “una instrumentalización del inglés para objetivos institucionales” (cit. por Gutiérrez 2010: 28).

Conclusiones

Este trabajo intentó describir la configuración del espacio de la traducción y del traductor en un contexto transnacional atravesado por la convivencia de distintas lenguas a partir del análisis de las políticas lingüísticas implementadas hasta el momento dentro del Mercosur. Tomamos como hipótesis la idea de que, en estos tipos de espacios, las lenguas mantienen relaciones de poder, de jerarquía, de niveles de simetría y asimetría que merecen ser expuestos, visibilizados y examinados. Para lograr este objetivo, armamos un *corpus* acotado compuesto por una recopilación de las normas con respecto a la traducción y a los agentes a quienes se les encomendó esa tarea, por un lado, y por un relevamiento de datos acerca de la documentación oficial traducida, por el otro. El eje escogido para desarrollar el análisis de este *corpus* fue el de la temporalidad.

En primer lugar, comenzamos con un breve recorrido sobre los antecedentes históricos y el contexto social, político y económico que hizo posible el surgimiento del bloque. Observamos que la decisión de conformar un organismo de integración regional se tomó en un marco que entendía que la resolución de conflictos políticos

podía darse por medio de un abordaje conjunto que considerara las situaciones particulares de los Estados. De este modo, se cuestionaba la clásica división geográfica de los países como método efectivo de resolución de problemas debido al peso económico de otros agentes paraestatales y se pensaba como alternativa en emprendimientos políticos colectivos, que traían consigo la noción de otro tipo de fronteras. En consecuencia, este nuevo planteo de mundo globalizado influyó en la reflexión acerca de las políticas sobre los bienes culturales y lingüísticos, decisiones tomadas *a posteriori* de las de los bienes económicos, que fueron los contemplados inicialmente en el Mercosur. Según Prujiner, la dificultad de estas políticas radicó en el hecho de encontrar un equilibrio “entre la libertad de circulación de mercaderías [...] y la protección de la lengua propia y/o de la proclamada diversidad cultural y lingüística del planeta” (2005, citado en Arnoux 2008: 2).

En segunda instancia, vimos que la Secretaría del Mercosur sufrió modificaciones a lo largo de los años. Estos cambios mantuvieron una estrecha relación con la forma en que fueron concebidas las lenguas: como instrumento para lograr cierto objetivo. En la primera década del Mercosur, se siguió la política de expandir las lenguas mayoritarias, sin atender a las relaciones entre “lengua y cultura o lengua e identidad” (Arnoux 2010b: 5). Recién en la segunda década, hubo un cambio de paradigma en el modo de entender las políticas concernientes a las lenguas, aunque no fue suficiente para dar una respuesta concreta y efectiva. Como sostiene Bein, si bien es cierto que se han sancionado innumerables políticas, no se siguió un lineamiento que se mantuviera estable a largo plazo. De hecho, Bein sentencia que “ha habido políticas lingüísticas, pero no *una* políti-

ca lingüística” (2010: 3). Es decir, no ha primado la intención de establecer un proyecto sociopolítico, sino que el comportamiento de la legislación sobre el Mercosur ha sido “zigzagueante”. En este sentido, tanto los diversos cambios por los que pasó la Secretaría del Mercosur como la obligatoriedad o exención de traducción (a pesar de haber sido modificaciones favorables para la profesionalización de la traducción y la figura de traductor, en el primer caso, o para la integración cultural, en el segundo) son una prueba de la falta de univocidad de criterios para establecer *a priori* el modo de encarar esta tarea.

En tercer lugar, hemos demostrado que las políticas lingüísticas sobre traducción han evolucionado. Esto fue posible gracias a las diversas reestructuraciones de los sectores y a sus funciones, como también a los requisitos para ocupar los cargos. Hemos observado que al comienzo se optó por contratar de forma paralela y temporal a un traductor, lo cual se opuso a la función de traducir, que era responsabilidad de un Sector en particular. Luego, se establecieron requisitos en cuanto a lo académico, pero con alusiones a carreras supuestamente prestigiosas vinculadas de manera indirecta con la traducción. Estas políticas comenzaron a perfeccionarse con la división de las tareas de traducir y revisar y dieron cuenta del intento de profesionalizar la actividad y elevar su estatus, junto con el del traductor. Por último, el modo de contratación dejó de ser temporal y pasó a conformar un período efectivo de tres años con la posibilidad de hacer carrera en la institución. Si bien la última convocatoria ha servido para corroborar que se pretendía la contratación de un traductor profesional, hemos demostrado que la traducción ha transitado de un sector a otro, pero nunca ha gozado de uno

propio, con la suficiente autonomía para poder decidir sobre sí misma. Además, la convocatoria también ha demostrado que el nombre del cargo a cubrir continúa siendo el de “Técnico” y no el de “Traductor”. Con respecto a la estructura organizativa, la actividad de traducir ha quedado relegada a un lugar secundario, en condición de dependencia, y ha sido restringida exclusivamente a la esfera de la normatividad y de la documentación oficial.

En cuarto lugar, los estudios sobre el estatus del guaraní nos han hecho reflexionar sobre la naturalización de prácticas que se basan en atribuirle capital cultural a algunas lenguas en detrimento de otras. En este caso, hemos visto que se ha articulado un doble mecanismo en términos de desigualdad, dado que se le ha dado prioridad de traducción a una lengua ajena al bloque (inglés) al mismo tiempo que no se tomaron en consideración las recomendaciones esbozadas en aquellas políticas que intentaban trazar un mapa de la realidad lingüística regional para lograr que las lenguas mayoritarias y minoritarias presentes en el Mercosur convivieran de un modo más equitativo y sin tensiones. La preeminencia del inglés —aunque haya sido en carácter de lengua franca— sobre el guaraní ha dejado ver la consideración de una lengua dominante extranjera sobre otra dominada nativa. Esta asimetría se vio reflejada en decisiones de inclusión y de exclusión que han tenido su origen en las políticas lingüísticas tomadas.

A pesar de todos los intentos de declararla lengua oficial y del hecho de ser hablada en tres de los cuatro países por un número considerable de habitantes, finalmente no fue digna receptora del estatus de oficial dentro del Mercosur “por no ser apta para esos fines” (Bein 2004: 9). Podría-

mos pensar que la causa de este fracaso en la implementación de la política lingüística está en consonancia con la hipótesis de Arnoux (2010a) cuando concluye que la integración regional es exitosa solo si los sectores que conforman el bloque se identifican positivamente con políticas que valoran las lenguas. Para que esto ocurra, las lenguas deben estar asociadas “a discursividades [...] que inciden en la conformación de las identidades colectivas”. Si se le reconoce legitimidad histórica y cultural a una lengua, entonces deberán implementarse políticas lingüísticas que atiendan todas las necesidades regionales.

Finalmente, queremos destacar que si bien los trabajos glotopolíticos existentes abordan sus temáticas con profundidad, el modo en que se ha ido construyendo la traducción y el traductor no ha sido un objeto de investigación muy estudiado hasta el momento. Por tanto, creemos que podrían realizarse trabajos más exhaustivos al respecto. Por ejemplo, podría analizarse, a través de una búsqueda documentaria más abarcadora, si todas las convocatorias a traductores desde 1991 hasta la actualidad han estado en consonancia con los requisitos de cada política. Con ello, podría comprobarse con más exactitud en qué momento comenzó a ponerse en práctica concretamente la necesidad de que el Mercosur contara con traductores profesionales. Otro caso podría contemplar comparaciones o puntos de contacto con organismos análogos, como la Unión Europea. Esto nos permitiría ver cómo funciona un bloque que tiene más de 20 lenguas oficiales y un departamento exclusivo con una gran estructura organizativa. Asimismo, podría abordarse una comparación Mercosur-Unión Europea con respecto a los requisitos para ocupar los cargos y a la formación académica con la que se debe contar.

Probablemente, estas investigaciones arrojarían resultados sobre relaciones (mucho más directas que en el Mercosur) entre ámbitos de formación profesional e inserción laboral en organismos de integración regional.

Referencias

- Arnoux, Elvira Narvaja de (2008): “Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica”. En: *Reverte*, 6. San Pablo: Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, pp. 1-16.
- Arnoux, Elvira Narvaja de (2010a): “Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur”. En: Celada, Maite / Adrián Fanjul / Susana Nothstein (eds.): *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, pp. 17-38.
- Arnoux, Elvira Narvaja de (2010b): “Reflexiones glotopolíticas hacia la integración sudamericana”. En: Arnoux, Elvira Narvaja de / Roberto Bein (eds.): *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 1-15.
- Barrios, Graciela (2006): “Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur”. En: *Revista Letras*, 32. Santa María, pp.11-25.
- Bein, Roberto (2004): “La legislación político-lingüística en la Argentina”. En: Kremnitz, Georg / Joachim Born (eds.): *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Actas del Coloquio Internacional*. Viena: Praesens, pp. 41-50.
- Bein, Roberto (2010): “Presentación de la mesa temática ‘Políticas lingüísticas y legislación’”. En: *Linguasur*. En: <http://linguasur.com.ar/panel/archivos/7fc70bb82ffef7f9153bfa86fa69eeebBein.pdf> [Último acceso: 07-11-2018].
- Calvet, Louis-Jean (1997): *Las políticas lingüísticas*. Traducción de Lía Varela. Buenos Aires: Edicial.
- Casas, María Natalia (2008): “Integración Regional y Políticas Sociales. Un nuevo paradigma de desarrollo en América Latina”. En: <https://web.archive.org/web/20070930161348/http://www.eco.unrc.edu.ar/postgrado/Expositores/M%C3%B3dulo%203%20y%204/Nataila%20Casas/Traba->

jo%20Maria%20Natalia.doc> [Último acceso: 07-11-2018].

Contursi, María Eugenia (2010): “Legislación político-lingüística del Mercosur: avances y dilaciones a casi dos décadas del Tratado de Asunción”. En: *Linguasur*. En: <<http://linguasur.com.ar/panel/archivos/87aad16214a9baff4d20c2fd25e7e6ccontursi.pdf>> [Último acceso: 06-11-2018].

Contursi, María Eugenia (2012): “Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina”. En: *Signos Ele*, 6, pp. 1-25. En: <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/667>> [Último acceso: 21-10-2019].

Gutiérrez, Félix Martín (2010): “A vueltas con la globalización del inglés: expectativas y paradojas”. En: *Historia y Comunicación Social*, 15. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 27-45.

Referencias documentales

Mercosur. *Tratado de Asunción*, 1991. En: <<https://www.mercosur.int/documentos-y-normativa/textos-fundacionales/>> [Último acceso: 11-11-2018].

Mercosur. *Protocolo de Ouro Preto*, 1994. En: <<https://www.mercosur.int/documentos-y-normativa/textos-fundacionales/>> [Último acceso: 11-11-2018].

Mercosur. Resolución GMC N° 92/00

Mercosur. Resolución GMC N° 93/00

Mercosur. Resolución GMC N° 01/03

Mercosur. Decisión CMC N° 35/06

Mercosur. Decisión CMC N° 07/07

Mercosur. Decisión CMC N° 15/15

Mercosur. Resolución GMC N° 26/18

Mercosur. Convocatoria N° 05/18

Mariano Tallarico es Traductor en portugués (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”).

Anexos

A. *Mercolingua*: Legislación sobre traducción de documentos oficiales. Apartados I y II*

N°	Fecha	Jerarquía Institucional	Tema
1	26/03/91	Tratado de Asunción	<p>Cap. II: Estructura Orgánica.</p> <p>Art. 17: Los idiomas oficiales del Mercado Común serán el español y el portugués y la versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión.</p>
2	17/12/94	Protocolo de Ouro Preto	<p>Protocolo adicional al Tratado de Asunción sobre la estructura institucional del Mercosur</p> <p>Cap. VIII: Idiomas.</p> <p>Art. 46: Los idiomas oficiales del Mercosur son el español y el portugués. La versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión.</p>
3	17/12/94	Protocolo de Ouro Preto	<p>Protocolo adicional al Tratado de Asunción sobre la estructura institucional del Mercosur</p> <p>Sección VI: De la Secretaría Administrativa del Mercosur</p> <p>Art. 31: El Mercosur contará con una Secretaría Administrativa como órgano de apoyo operativo. La Secretaría Administrativa del Mercosur será responsable de la prestación de servicios a los demás órganos del Mercosur y tendrá sede permanente en la ciudad de Montevideo.</p> <p>Art. 32: La Secretaría Administrativa del Mercosur desempeñará las siguientes actividades:</p> <p>I- Servir como archivo oficial de la documentación del Mercosur;</p> <p>II- Realizar la publicación y la difusión de las normas adoptadas en el marco del Mercosur. En este contexto, le corresponderá:</p> <p>1) Realizar, en coordinación con los Estados parte, las traducciones auténticas en los idiomas español y portugués de todas las decisiones adoptadas por los órganos de la estructura institucional del Mercosur, conforme lo previsto en el art. 39</p> <p>2) Editar el Boletín Oficial del Mercosur.</p> <p>Art. 39: Serán publicados en el Boletín Oficial del Mercosur, íntegramente, en los idiomas español y portugués, el tenor de las Decisiones del Consejo del Mercado Común, de las Resoluciones del Grupo Mercado Común, de las Directivas de la Comisión de Comercio del Mercosur y de los Laudos Arbitrales de solución de controversias, así como cualquier acto al cual el Consejo del Mercado Común o el Grupo Mercado Común entiendan necesario atribuirle publicidad oficial.</p>

* Por cuestiones de extensión, las políticas sobre terminología educativa del Mercosur quedan excluidas de nuestro relevamiento.

N°	Fecha	Jerarquía Institucional	Tema Legislación / Norma
4	27/06/92	Dec. CMC N° 5/92	<p>Protocolo de Cooperación y Asistencia Jurisdiccional en Materia Civil, Comercial, Laboral y Administrativa entre los Estados parte</p> <p>Cap. IV: Cooperación en actividades de mero trámite y probatorias.</p> <p>Art. 10: Los exhortos y los documentos que los acompañen deberán redactarse en el idioma de la autoridad requirente y ser acompañados de una traducción al idioma de la autoridad requerida.</p> <p>Cap. V: Reconocimiento y ejecución de sentencias y laudos arbitrales</p> <p>Art. 20:</p> <p>b) que estos y los documentos anexos que fueren necesarios estén debidamente traducidos al idioma oficial del Estado en el que se solicita su reconocimiento y ejecución.</p>
5	01/07/93	Dec. CMC N° 7/93 (derogada por Dec. N° 29/00, art. 7)	<p>Reglamento relativo a la Defensa contra las Importaciones que sean objeto de Dumping o de Subsidios provenientes de países no miembros del Mercado Común del Sur (Mercosur)</p> <p>Art. 13: Todos los actos y términos procesales serán escritos, excepto las audiencias, las cuales serán reducidas a acta. En todos los actos y términos procesales será obligatorio el uso de los idiomas oficiales del Mercosur, debiendo expresarse en los autos por traducción a través de traductor público, los escritos en otro idioma.</p>
6	17/12/94	Dec. CMC N° 27/94	<p>Protocolo de Medidas Cautelares</p> <p>Art. 23: Las cartas rogatorias y los documentos que las acompañan deberán redactarse en el idioma del Estado requirente y serán acompañadas de una traducción en el idioma del Estado requerido.</p>
7	05/08/95	Dec. CMC N° 8/95	<p>Protocolo de Armonización de Normas sobre Propiedad Intelectual en el Mercosur, en materia de Marcas Indicaciones de Procedencia y Denominaciones de Origen</p> <p>Art. 4:</p> <p>2) Los Estados parte procurarán, en la medida de lo posible, dispensar la presentación de traducciones juradas o legalizadas en los procedimientos relativos a la propiedad intelectual en materia de marcas, indicaciones de procedencia y denominaciones de origen, cuando los documentos originales estuviesen en idioma español o portugués.</p> <p>3) Los Estados parte podrán exigir una traducción jurada o legalizada cuando ello fuese indispensable en caso de litigio en la vía administrativa o judicial.</p>
8	02/02/96	RME ^a / ACTA N° 01/96	<p>Brasil se responsabiliza por la coedición, con editoriales argentinas, de diez títulos de literatura brasileña traducidos al español, para la distribución comercial en el Mercosur. Argentina coordinará la coedición con editoriales universitarias de los cuatro países de la colección bilingüe, español-portugués, "Genio y figura de escritores del Mercosur", integrada por diez títulos.^b</p>
9	25/06/96	Dec. CMC N° 2/96	<p>Protocolo de Asistencia Jurídica Mutua en Asuntos Penales</p> <p>Cap. II: Cumplimiento de la solicitud.</p> <p>Forma y contenido de la solicitud</p> <p>Art. 6:</p> <p>5. La solicitud debe redactarse en el idioma del Estado requirente y ser acompañada de una traducción en el idioma del Estado requerido.</p> <p>Art. 13: El Estado requerido tomar a su cargo los gastos de diligenciamiento de la solicitud. El Estado requirente pagar los gastos y honorarios correspondientes a los informes periciales, traducciones y transcripciones, gastos extraordinarios que provengan del empleo de formas o procedimientos especiales y los costos del viaje de las personas referidas en los artículos 18 y 19.</p>

N°	Fecha	Jerarquía Institucional	Tema
10	18/06/97	Dec. CMC N° 4/97	<p>Legislación / Norma</p> <p>Reglamento relativo a la Aplicación de Medidas de Salvaguardia a las Importaciones provenientes de países no miembros del Mercado Común del Sur (Mercosur)</p> <p>Art. 1: Aprobar la Fe de Erratas de la versión en portugués del Reglamento Relativo a la Aplicación de Medidas de Salvaguardia a las Importaciones Provenientes de Países No Miembros del Mercado Común del Sur (Mercosur), que consta como Anexo I y forma parte de la presente Decisión.</p> <p>Art. 2: Aprobar la versión en español y la versión en portugués del Reglamento Relativo a la Aplicación de Medidas de Salvaguardia a las Importaciones Provenientes de Países No Miembros del Mercado Común del Sur (Mercosur), que consta como Anexo II y forma parte de la presente Decisión y que incorporan la Fe de Erratas a que hace referencia el Art. 1 de la presente Decisión.</p> <p>Cap X. De las disposiciones generales</p> <p>Art. 83: Los procedimientos previstos en este Reglamento serán escritos, y en las audiencias se labrarán actas. Asimismo, será obligatoria la utilización de los idiomas oficiales del Mercosur y la traducción, por traductor público, de los documentos en otro idioma.</p>
11	14/12/97	Dec. CMC N° 19/97	<p>Acuerdo Multilateral de Seguridad Social del Mercado Común del Sur</p> <p>Título IX. Disposiciones finales</p> <p>Art. 13:</p> <p>1. Los documentos que se requieran para los fines del presente Acuerdo no necesitarán traducción oficial, visado o legalización de autoridades diplomáticas, consulares y de registro público, siempre que se hayan tramitado con la intervención de una Entidad Gestora u Organismo de Enlace.</p>
12	23/07/98	Dec. CMC N° 2/98	<p>Reglamento interno del Consejo del Mercado Común</p> <p>Cap. V. Idiomas</p> <p>Art. 18: Los idiomas del Consejo del Mercado Común serán el español y el portugués.</p> <p>La versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del Estado Parte sede de cada reunión.</p> <p>Las Decisiones del Consejo del Mercado Común deberán ser aprobadas en los idiomas español y portugués.</p>
13	16/09/98	Res. GMC N° 37/98	<p>Considerando</p> <p>La importancia que reviste la incorporación de la normativa Mercosur al ordenamiento jurídico interno de los Estados parte, de modo de asegurar transparencia y seguridad jurídica en el proceso de integración.</p> <p>La necesidad de evitar que existan diferencias en las versiones en portugués y español, que dificulten la aplicación de la norma adoptada.</p> <p>La necesidad de publicar en el Boletín Oficial del Mercosur las versiones en portugués y español de la normativa Mercosur.</p> <p>El Grupo Mercado Común resuelve:</p> <p>Art. 1: Los proyectos de normativa Mercosur (Directivas, Resoluciones y Decisiones) deberán ser elevados a la consideración de los órganos decisorios que corresponda en sus versiones en portugués y español, debiendo los foros técnicos asegurar la fiel correspondencia entre las dos versiones.</p> <p>Art. 2: Los proyectos que no cumplan con lo dispuesto en el Artículo anterior serán devueltos a los foros técnicos de origen para su revisión.</p>

N°	Fecha	Jerarquía Institucional	Tema Legislación / Norma
14	07/12/99	Dec. CMC N° 27/99	Reglamento de Reunión de Ministros del Interior del Mercosur Idiomas Art. 18: La versión oficial de los documentos será redactada en el idioma del país sede de cada Reunión. Cuando los Acuerdos de la Reunión o las Recomendaciones de la Comisión Técnica incorporen Proyectos de Protocolos o de Acuerdos, estos deberán redactarse en español y portugués.
15	15/06/00	RME XIX/ ACTA N° 1/00	1.d. La adopción de criterios flexibles acerca de los documentos de identidad necesarios para la continuación de estudios de educación básica, aceptando la documentación de identidad del país de origen hasta que concluyan los trámites relativos a la documentación migratoria. Eliminar la exigencia de traducción de la documentación relativa a estudios cursados en los países del Mercosur:°
16	29/06/00	Dec. CMC N° 6/00	Complementación del Plan General de Cooperación y Coordinación Recíproca para la Seguridad Regional en Materia de Tráfico de Menores Cap II. Ámbito Delictual. Sección 3ra. Tráfico de Menores. Acciones: 12. Promoverán la formación y capacitación tendiente a la especialización de personal policial en materia de menores, a fin de que las fuerzas policiales de la región puedan intercambiar informaciones y procedimientos en un lenguaje común.
17	14/12/00	Dec. CMC N° 39/00	Reglamento interno de la reunión de Ministros del Interior del Mercosur, de la República de Bolivia y de la República de Chile Cap. VI. Disposiciones Finales Art. 36: La versión oficial de los documentos de trabajo será redactada en el idioma del Estado Parte sede de la reunión. Cuando las Actas de "La Reunión de Ministros" incorporen Acuerdos o Recomendaciones, sobre los que deba pronunciarse el CMC, estos deberán redactarse en los idiomas español y portugués.
18	14/12/00	Dec. CMC N° 44/00	Aprobación del Acuerdo de Exención de Traducción de Documentos Administrativos para efectos de Inmigración entre los Estados parte del Mercosur Art. 2: Los nacionales de cualquiera de los Estados parte quedan dispensados, en los trámites administrativos migratorios señalados en el Artículo 1, de la exigencia de traducción de los siguientes documentos: 1) Pasaporte. 2) Cédula de Identidad. 3) Testimonios de Partidas o Certificados de Nacimiento y de Matrimonio. 4) Certificado de Ausencia de Antecedentes Penales. Art. 3: La exención de traducción de documentos establecida por el presente Acuerdo no dispensa a sus beneficiarios del cumplimiento de las demás leyes y reglamentos en materia migratoria, vigentes en cada uno de los Estados parte. Art. 4: Existiendo dudas fundadas en cuanto al contenido del documento presentado, el país de ingreso podrá, excepcionalmente, exigir la traducción del respectivo documento.
19	14/12/00	Dec. CMC N° 49/00	Acuerdo sobre el Beneficio de Litigar sin Gastos y Asistencia Jurídica Gratuita entre los Estados parte del Mercosur Art. 11: Los exhortos o cartas rogatorias y los documentos que los acompañen, así como el que acredite el beneficio de litigar sin gastos, deberán redactarse en el idioma de la autoridad requirente y estar acompañados de una traducción al idioma de la autoridad requerida. Los gastos de traducción no estarán a cargo del Estado Parte requerido.

N°	Fecha	Jerarquía Institucional	Tema
20	13/06/01	Res. GMC N° 26/01	<p>Legislación / Norma</p> <p>El Grupo Mercado Común resuelve:</p> <p>Art. 3: Las normas y los proyectos de normas serán elaborados en las versiones en portugués y español, correspondiendo a los órganos responsables de su elaboración o aprobación, según sea el caso, asegurar el igual sentido de las dos versiones. Excepcionalmente y en casos debidamente fundados, se podrá establecer que los Anexos que forman parte de una norma y/o de un proyecto de norma, consten en uno de los idiomas oficiales del Mercosur o en un tercer idioma, dejando expresa constancia de ello.</p> <p>En el caso de los proyectos de normas, la Secretaría Administrativa del Mercosur procurará verificar el igual sentido de las dos versiones, con anterioridad a la reunión que los aprobará, proponiendo a la Presidencia Pro Tempore las correcciones que fueran necesarias.</p>
21	18/04/02	Res. GMC N° 15/02	<p>Estructura y Manual de Cargos y Funciones de la Secretaría Administrativa del Mercosur</p> <p>El SN (Sector Normativa de la SAM) será responsable por todas las actividades de apoyo requeridas por la Presidencia Pro Tempore durante el proceso de elaboración, aprobación e implementación de las normas emanadas de los órganos del Mercosur, desde su negociación hasta la notificación de la plena incorporación de las mismas a los ordenamientos jurídicos de los Estados parte.</p> <p>Será responsable, además, por la sistematización, compilación y gerenciamiento de informaciones en apoyo a los demás órganos del Mercosur, así como por el acompañamiento de la tramitación de Consultas, Reclamaciones y Controversias y por la elaboración del Boletín Oficial del Mercosur.</p> <p>2) Traducciones:</p> <p>El SN deberá proceder a la revisión de las versiones en idiomas español y portugués de los proyectos de norma, así como asegurar la efectiva correspondencia de los textos en los dos idiomas, antes de su consideración por los órganos decisorios del Mercosur. El SN deberá además realizar, en coordinación con los Estados parte, las traducciones auténticas para los idiomas español y portugués de todas las decisiones adoptadas por los órganos de la estructura institucional del Mercosur.</p>
22	18/04/02	Res. GMC N° 15/02	<p>Estructura y Manual de Cargos y Funciones de la Secretaría Administrativa del Mercosur</p> <p>Unidad: Sector de Normativa</p> <p>Denominación del Cargo: Técnico en Normativa</p> <p>Subordinación jerárquica: Jefe del Sector de Normativa</p> <p>Funciones: Realizar el control de calidad formal y lingüística de los proyectos de norma sometidos por los órganos técnicos a los órganos decisorios del Mercosur. Preparar, en coordinación con los Estados parte, las traducciones auténticas para los idiomas español y portugués de todas las decisiones adoptadas por los órganos de la estructura institucional del Mercosur. Preparar las erratas de las normas del Mercosur. Adoptar todas las medidas necesarias para el control de la incorporación de las normas del Mercosur al ordenamiento jurídico de los Estados parte, en los términos definidos por el Protocolo de Ouro Preto. Asistir al Jefe de Sector en las actividades concernientes a la intervención de la Secretaría en los procedimientos de solución de controversias y de Reclamaciones ante la Comisión de Comercio, y en el seguimiento de las Consultas. Elaborar el Boletín del Mercosur, en los términos establecidos por el Protocolo de Ouro Preto.</p> <p>Requisitos del Cargo:</p> <p>Título universitario o en curso (no inferior a tres años) en Derecho o experiencia en las funciones en la SAM por más de 2 años;</p> <p>Conocimiento del proceso normativo del Mercosur;</p> <p>Dominio de procesador de texto;</p> <p>Ser natural de uno de los Estados parte;</p> <p>Dominio de los idiomas español y portugués.</p>

N°	Fecha	Jerarquía Institucional	Tema Legislación / Norma
23	06/05/02	RME/SIC/ACTA 1/02	Acta de la XX Reunión del Sistema de Información y Comunicación del Sector Educativo del Mercosur. Sitio web del SIC. Argentina se comprometió a: publicar la versión en español; revisar las versiones de las actas en su poder comparando dicha información con la que posee Brasil de modo de construir una base de documentos única. Posteriormente el resto de los países revisará dicha base para incorporar la información faltante.
24	11/06/02	RME/XLI CCR/ACTA /02	4.1 Visas especiales de carácter gratuito para la movilidad de actores académicos y educativos en la región. Considerando la necesidad de flexibilizar las exigencias para la movilidad de estudiantes de los países del Mercosur, el CCR propondrá a los Ministros de Educación elevar al Foro de Consulta y Concertación Política la solicitud de elaboración de un Acuerdo que contemple la concesión de visas especiales –gratuitas– a los estudiantes de los países del Mercosur, Bolivia y Chile y la eliminación de la exigencia de traducción de documentos escolares.
25	14/06/02	RME XXII de los países del Mercosur, Bolivia y Chile/ACTA N 1/02	7. c. Solicitar al Foro de Consulta y Concertación Política del Mercosur que instruya a las instancias pertinentes para elaborar un acuerdo que elimine la exigencia de la traducción de documentación relativa a estudios cursados, en los países del Mercosur y Asociados.
26	01/10/02	RME/XLII CCR/ACTA 2/02	Página web del SIC Se realizó el entrenamiento de las diversas instancias del SEM en el uso de las oficinas virtuales en la página web del SIC. Se revisó y se publicó el Manual de Uso del Sitio web del SIC; además se efectuó la revisión del funcionamiento de las oficinas virtuales, supervisando su perfeccionamiento. Se definirán, asimismo, las fechas para la inclusión por los países, de las informaciones acordadas en las reuniones anteriores, como también para la actualización de la versión en español.
27	22/12/02	RME XXIII de los países del Mercosur, Bolivia y Chile/ACTA N° 2/02	5. Reiterarle al Foro de Consulta y Concertación Política del Mercosur que eleve al CMC una propuesta de decisión para eliminar la exigencia de la traducción oficial de documentación relativa a estudios cursados o en curso, así como de toda otra documentación requerida para programas de intercambio y movilidad en los países del Mercosur y en los asociados. ^d
28	04/06/03	RME/XLV CCR/ACTA 2/03	Informe de la Comisión Técnica del Sistema de Información y Comunicación (SIC) del Sector Educativo del Mercosur Sistema de Información y Comunicación (SIC): para fortalecer su uso y contenido; se destacó la necesidad de que Brasil provea las herramientas a los nodos nacionales, para la actualización descentralizada de los documentos oficiales del SEM. Con el objeto de traducir al español la estructura del sitio web, el especialista paraguayo responsable de la traducción deberá realizar el trabajo en Brasil, hasta que el administrador del sitio provea los mecanismos para hacerlo en forma descentralizada.
29	16/09/03	RME/XLVI RCCR/ACTA N° 3/03	2.7 Biblioteca Escolar Básica. Para conformar la Biblioteca Escolar Básica el CCR acordó trabajar a partir de los títulos y géneros de las obras literarias que cada país seleccione, preferentemente entre aquellas que ya están traducidas, indicando el nivel educativo a que estarían dirigidas.
30	15/12/03	Dec. CMC N° 25/03	Mecanismo para el Ejercicio Profesional Temporario Art. 13 Bis: Para que un profesional matriculado en un Estado Parte del Mercosur desarrolle una actividad profesional en otro Estado Parte, cada Acuerdo Marco debe contemplar los aspectos mencionados a continuación: c) los requisitos en materia de traducción de documentos para la inscripción.

N°	Fecha	Jerarquía Institucional	Tema Legislación / Norma
31	29/04/04	RME/XLVIII RCCR/ACTA N° 1/04	Informe sobre acciones y actividades de la Comisión Regional Coordinadora Educación Básica (CRCEB): Se informó que Argentina presentó y giró una propuesta para consideración del resto de los países. En la misma, se pone un especial énfasis en escuelas de frontera e intercambio de experiencias entre los docentes y se identifica una primera etapa referida al armado del corpus común de estas bibliotecas; seleccionar 5 títulos por países; introducir textos que sean traducidos en las lenguas del Mercosur, referidos a leyendas, cuentos, etc. Se estableció como plazo para hacer llegar las observaciones el 19 de mayo; de no recibirse comentarios se dará por aprobada.
32	08/10/04	Res. GMC N° 21/04	Derecho a la Información del Consumidor en las Transacciones Comerciales efectuadas a través de Internet La información prevista en el presente artículo deberá constar en los dos idiomas oficiales de Mercosur cuando el proveedor realice transacciones con consumidores de alguno de los Estados parte cuyo idioma sea distinto al del país de radicación del proveedor.
33	19/06/05	Dec. CMC N° 9/05	Aprobación del Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el Ejercicio de la Docencia en la Enseñanza del Español y del Portugués como Lenguas Extranjeras en los Estados parte Art. 7: El interesado en solicitar la admisión en los términos previstos en el Art. 1 deberá presentar toda la documentación que acredite las condiciones exigidas en el presente Acuerdo. Se podrá requerir la presentación de documentación complementaria para identificar, en el Estado Parte que concede la admisión, a qué título corresponde la denominación que figura en el diploma. Toda documentación deberá estar debidamente legalizada, no siendo obligatoria su traducción.
34	20/07/06	Dec. CMC N° 6/06	Aprobación del Mecanismo para la Implementación del Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio no Técnico Anexo: c) Traducción de la documentación: se elimina la exigencia de la traducción para la documentación relativa a estudios cursados en los países del Mercosur.
35	15/12/06	Dec. CMC N° 35/06	Incorporación del Guaraní como Idioma del Mercosur Considerando: Que los Ministros de Cultura del Mercosur en su XXIII Reunión celebrada el 21 de noviembre de 2006, en Río de Janeiro, sugieren la incorporación del idioma Guaraní como uno de los idiomas oficiales del bloque. Que el idioma Guaraní es idioma oficial de uno de los Estados parte del Mercosur. Que en la II Reunión Especializada de Cultura del Mercosur, realizada el 2 de agosto de 1995 se declaró al Guaraní una de las lenguas históricas del Mercosur. Que los Parlamentos de la República del Paraguay y de la República Oriental del Uruguay decidieron apoyar la propuesta de declarar al idioma Guaraní como idioma oficial del Mercosur, lo que sería un acto de estricta justicia histórica y de equidad social y cultural del bloque. El Consejo del Mercado Común decide: Art. 1: Incorporar el Guaraní como uno de los idiomas del Mercosur. Art. 2: Los idiomas de trabajo en el Mercosur serán los idiomas oficiales establecidos en el Art. 46 del Protocolo de Ouro Preto.

N°	Fecha	Jerarquía Institucional	Tema Legislación / Norma
36	18/01/07	Dec. CMC N° 07/07	<p>Estructura y funcionamiento de la Secretaría del Mercosur</p> <p>Sector de Apoyo</p> <p>c. Traducción</p> <p>Realizar, en coordinación con los Estados parte y con el apoyo del Sector de Normativa, Documentación y Divulgación las traducciones auténticas a los idiomas español y portugués de todos los proyectos de norma, así como del texto final de las normas aprobadas. En el caso de los proyectos de normas que presenten contenido técnico, se deberán seguir los lineamientos establecidos en la Resolución GMC N° 26/01.</p> <p>Realizar la traducción de otros textos a solicitud del Director o de los órganos decisivos del Mercosur.</p>
37	10/09/07	V CCRI/ACTA N° 2/07	<p>V Reunión Intermedia del Comité Coordinador Regional del Mercosur Cultural</p> <p>Se le solicitará a UNESCO el financiamiento de los siguientes proyectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Página web del Mercosur, perfeccionamiento de la página y traducción oficial al Guaraní, la Secretaría Pro Tempore solicitará respaldo a Argentina y Brasil.

Notas:

- a. Reuniones de Ministros.
- b. La traducción es nuestra.
- c. La traducción es nuestra.
- d. La traducción es nuestra.

B. Normativa del sitio oficial: Actualización sobre Secretaría del Mercosur

N.º	Fecha	Jerarquía Institucional	Tema Normativa
1	17/12/96	-	Acuerdo de Sede entre la República Oriental del Uruguay y el Mercosur para el funcionamiento de la Secretaría Administrativa del Mercosur
2	07/12/00	Res. GMC. N° 92/00	<p>Sector de Normativa (SN)</p> <p>2) Traducciones: El SN deberá proceder a la revisión de las versiones en idiomas español y portugués de los proyectos de norma, así como asegurar la efectiva correspondencia de los textos en los dos idiomas, antes de su consideración por los órganos decisorios del Mercosur. EL SN deberá además realizar, en coordinación con los Estados parte, las traducciones auténticas para los idiomas español y portugués de todas las decisiones adoptadas por los órganos de la estructura institucional del Mercosur.</p>
3	07/12/00	Res. GMC. N° 93/00	<p>Unidad: Sector de Normativa Denominación del Cargo: Técnico en Normativa Subordinación jerárquica: Jefe del Sector de Normativa Realizar el control de calidad formal y lingüística de los proyectos de norma sometidos por los órganos técnicos a los órganos decisorios del Mercosur. Preparar, en coordinación con los Estados parte, las traducciones auténticas para los idiomas español y portugués de todas las decisiones adoptadas por los órganos de la estructura institucional del Mercosur. Preparar las erratas de las normas del Mercosur.</p> <p>Requisitos del Cargo:</p> <p>Título universitario o en curso (no inferior a tres años) en Derecho o experiencia en las funciones en la SAM por más de 2 años;</p> <p>Conocimiento del proceso normativo del Mercosur;</p> <p>Dominio de procesador de texto;</p> <p>Ser natural de uno de los Estados parte;</p> <p>Dominio de los idiomas español y portugués.</p>
4	04/04/03	Res. GMC. N° 01/03	<p>Sector de Normativa y Documentación</p> <p>Proceder a la revisión de las versiones en idiomas español y portugués de los proyectos de normas y asegurar la efectiva correspondencia de los textos en los dos idiomas, antes de su remisión a la consideración de los órganos decisorios. Realizar, en coordinación con los Estados parte, las traducciones auténticas a los idiomas español y portugués de todos los proyectos de normas y normas adoptadas por los órganos de la estructura institucional del Mercosur.</p> <p>Requisitos para el cargo Técnico en Normativa: Título universitario en las áreas de derecho y/o relaciones internacionales.</p> <p>Conocimiento sobre el proceso normativo del Mercosur. Dominio de procesador de texto.</p>

N.º	Fecha	Jerarquía Institucional	Tema Normativa
5	18/01/07	Dec. CMC. N° 07/07	<p>Sector de Apoyo</p> <p>c. Traducción:</p> <p>Realizar, en coordinación con los Estados parte y con el apoyo del Sector de Normativa, Documentación y Divulgación las traducciones auténticas a los idiomas español y portugués de todos los proyectos de norma, así como del texto final de las normas aprobadas. En el caso de los proyectos de normas que presenten contenido técnico, se deberán seguir los lineamientos establecidos en la Resolución GMC N° 26/01. Realizar la traducción de otros textos a solicitud del Director o de los órganos decisivos del Mercosur.</p> <p>Sector de Normativa, Documentación y Divulgación</p> <p>Proceder, con apoyo del SAP, a la revisión de las versiones en idiomas español y portugués de los proyectos de normas y asegurar la efectiva correspondencia de los textos en los dos idiomas antes de su elevación a la consideración de los órganos decisivos.</p> <p>Proceder, con apoyo del SAP, a la revisión de las versiones en idiomas español y portugués de las normas aprobadas, para detectar eventuales errores formales y proponer Fe de Erratas, cuando corresponda.</p> <p>Requisitos para el cargo de Técnico:</p> <p>Título universitario relacionado con las respectivas áreas de actuación.</p> <p>Conocimientos sobre el funcionamiento del Mercosur.</p> <p>Dominio de procesador de texto y otros programas utilizados por la SM.</p> <p>Experiencia mínima de 3 (tres) años en las respectivas áreas de actuación.</p>
6	16/07/15	Dec. CMC. N° 15/15	<p>Los Técnicos deberán reunir los siguientes requisitos:</p> <p>Título universitario relacionado con las respectivas áreas de actuación</p> <p>Experiencia mínima de tres (3) años en las respectivas áreas de actuación.</p> <p>Conocimientos sobre el funcionamiento del Mercosur.</p> <p>Dominio de herramientas informáticas relacionadas con el cargo.</p> <p>Conocimiento operativo de los dos idiomas oficiales del Mercosur.</p> <p>Sector de Apoyo:</p> <p>b) Traducción:</p> <p>Realizar, en coordinación con los Estados parte y con el apoyo del Sector de Normativa, Documentación y Divulgación, las traducciones auténticas a los idiomas español y portugués de todos los proyectos de norma, así como del texto final de las normas aprobadas. En el caso de los proyectos de normas que presenten contenido técnico, se deberán seguir los lineamientos establecidos en la Resolución GMC N° 26/01, sus normas modificatorias y/o complementarias. Realizar la traducción de otros textos a solicitud del Director o de los órganos decisivos del Mercosur.</p> <p>Sector de Normativa, Documentación y Divulgación (SND)</p> <p>Proceder, con apoyo del SAP, a la revisión de las versiones en idiomas español y portugués de los proyectos de normas y asegurar la efectiva correspondencia de los textos en los dos idiomas antes de su elevación a la consideración de los órganos decisivos.</p> <p>Proceder, con apoyo del SAP, a la revisión de las versiones en idiomas español y portugués de las normas aprobadas, para detectar eventuales errores formales y proponer Fe de Erratas, cuando corresponda.</p>

N.º	Fecha	Jerarquía Institucional	Tema
7	02/04/18	Convocatoria N° 05/18	<p data-bbox="589 205 1372 253">Normativa Convocatoria a Concurso para cubrir un cargo de Técnico para el Sector de Apoyo en la Secretaría del Mercosur</p> <p data-bbox="589 272 1210 291">I. Los requisitos mínimos de admisión al concurso son los siguientes:</p> <p data-bbox="589 310 879 329">a. Ser de nacionalidad brasileña.</p> <p data-bbox="589 348 1372 453">b. Poseer licenciatura en Letras (Traducción Portugués/Español; Lengua y Literatura Portuguesa/Española), o título universitario de Traductor (Portugués/Español), Traductor Público (Portugués/Español) o curso similar o equivalente, en español y portugués. Se exigirá dominio escrito y oral de ambos idiomas.</p> <p data-bbox="589 472 1356 548">c. Tener experiencia mínima de tres (3) años en las respectivas áreas de actuación. Se valorará especialmente el conocimiento y la experiencia vinculada a la traducción de textos de carácter jurídico y técnico del español al portugués.</p> <p data-bbox="589 567 1356 643">d. Tener dominio de herramientas informáticas relacionadas con el cargo, con énfasis en el paquete Office o similares y en herramientas de traducción (TRADOS-WORD-FAST) u otros.</p> <p data-bbox="589 662 1141 681">e. Tener conocimiento sobre el funcionamiento del Mercosur.</p> <p data-bbox="589 700 1033 719">f. Tener menos de sesenta y un (61) años de edad.</p> <p data-bbox="589 738 810 757">II. Tareas a Desempeñar</p> <p data-bbox="589 776 1356 881">a. Realizar, en coordinación con los Estados parte y con el apoyo del Sector de Normativa, Documentación y Divulgación, las traducciones auténticas a los idiomas español y portugués de todos los proyectos de norma, así como del texto final de las normas aprobadas.</p> <p data-bbox="589 900 1341 948">b. Traducir actas, documentos de trabajo, informes, sistematizaciones, y otros documentos que produce la Secretaría del Mercosur, en los idiomas portugués y español.</p> <p data-bbox="589 967 1372 986">c. Revisar documentos, velando por el uso adecuado de los idiomas portugués y español.</p> <p data-bbox="589 1005 1372 1049">d. Realizar otras tareas que le sean encomendadas por los órganos decisorios del Mercosur o por la Dirección de la SM.</p>

Escuela de Otoño de Traducción Literaria – Mi experiencia

ALEJANDRA VUOTTO

Haber participado en la Escuela de Otoño de 2018 fue una experiencia muy positiva para mí. Si tuviera que definirla, seguramente elegiría la palabra “diversidad”.

La propuesta me atrajo desde el primer momento, porque trabajar en equipo en la traducción de textos de una escritora brasileña, que

además era artista plástica –uno de mis temas favoritos– y estaría presente durante las sesiones, me pareció realmente seductor. Dado que mi experiencia en la traducción literaria es escasa, sentí que era una buena oportunidad para conocer algo más sobre el circuito de la traducción editorial.

Las participantes de la Escuela, todas mujeres, veníamos de distintos “palos”: Julia, la coordinadora, provenía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; también había profesoras del Traductorado en Portugués del Lenguas, varias traductoras y estudiantes de la misma carrera, una traductora de inglés que también traducía portugués, una propietaria de una pequeña edito-

rial independiente, traductoras literarias de Mendoza, de la Ciudad de México. En fin, los abordajes de la lengua eran diferentes, particulares.

Debo confesar que al principio sentí un poco de desconfianza de esta diversidad, venir de una escuela de traducción a veces significa pensar que mucha gente “se le anima” a muchos textos en forma temeraria; tal vez sea un pensamien-



to un tanto purista. Sin embargo, a lo largo de las jornadas en las cuales trabajábamos juntas o presentábamos los borradores de los textos traducidos, el intercambio de opiniones y las distintas miradas que cada una aportaba hicieron que muchos de los conceptos que yo defendía, y que hasta ese momento parecían totalmente firmes, sufrieran un sacudón. Pude entender que la creatividad y la espontaneidad pueden tranquilamente reemplazar al término perfecto, que la edición editorial es una ardua tarea que a veces implica muchos sacrificios, que muchos traductores adorarían vivir de la traducción literaria, pero tienen que “parar la olla” y lo que debería ser natural o dependiente de la vocación termina siendo un lujo. Lo que empezó con recelos se fue transformando en un amable cambio de figuritas. Nos fuimos conociendo, fuimos juntas a las presentaciones de AATI en la Feria del Libro, armamos un grupo de WhatsApp, nos seguimos por Instagram.

Por otro lado, debo resaltar que me encantó traducir a Laura Erber. La escritora-artista es una persona encantadora y muy divertida, que posee una mirada curiosa y creativa de la traducción. Decididamente tenemos muchos intereses en común, además del amor por Río de Janeiro, su ciudad natal. Que estuviera presente durante el proceso de traducción me pareció casi irreal, una sensación maravillosa y altamente enriquecedora. El día de la despedida, en la cena que se hizo en el Bar “El Federal”, en San Telmo, nos reímos mucho; fue un broche de oro perfecto para una semana alucinante.

Como decía al principio, este workshop fue una linda sorpresa para mí y lo recordaré por siempre con todo cariño. Estoy segura de que significó un crecimiento en la vida traductoril de todas las participantes y agradezco profundamente al Lenguas y a AATI por haberme dado la posibilidad de participar. Ojalá se repita.

Alejandra Vuotto es Traductora en portugués (2013, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”), intérprete de conferencias, docente. Áreas de especialización: cine y video, artes plásticas y visuales, marketing, TI, medio ambiente.

Escuela de Otoño de Traducción Literaria

ESTELA CONSIGLI Y LUCILA CORDONE

La Escuela de Otoño de Traducción Literaria (EOTL) surge en un contexto permeable a la aparición de diversos proyectos vinculados a la traducción literaria en nuestro país. A partir de los primeros años del nuevo milenio empezaron a aparecer, como contrapropuesta a la fusión de antiguas casas editoriales nacionales con grandes grupos de capital extranjero y la consecuente concentración del mercado, pequeñas editoriales independientes que comenzaron a incluir en sus catálogos traducciones de

traductores argentinos (Botto 2014). En torno de ese nuevo impulso y de la vitalidad del mercado editorial en la Argentina, así como de su posicionamiento frente al mercado editorial mundial, cuyo hito más significativo fue su participación en la Feria de Frankfurt de 2010 como país invitado de honor, irradiaron nuevas iniciativas vinculadas a la intra y a la extraducción que incluyeron publicaciones, programas de incentivo económico y talleres especializados (Añón 2014).

Como institución señera en la formación de

traductores y como espacio multicultural y de diversidad lingüística, el Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” crea en 2015 un programa extracurricular para albergar, durante una semana al año, a un grupo de traductores que, llegados de distintas partes del país y del mundo, participan de un taller de traducción al que también asiste la autora o el autor cuyo texto se traduce. A ese microuniverso de reflexión sobre la escritura, la literatura y la traducción se suma la presencia de una editora o editor invitado, talleres de escritura creativa y la asistencia a las Jornadas de Traducción Editorial de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires que organiza anualmente la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI) en el marco de las Jornadas Profesionales. También incluye actividades complementarias, como visitas a espacios culturales de la Ciudad de Buenos Aires que puedan enriquecer el trabajo conjunto sobre los textos que se abordan en cada edición de la EOTL.

El programa, que fue desarrollado a partir del modelo de la Escuela de Verano de Traducción Literaria del British Centre for Literary Translation, tiene como objetivo ofrecer un espacio de intercambio y reflexión sobre la traducción, la escritura y la literatura entre traductores noveles provenientes de distintos países de habla hispana en un entorno que facilite el acercamiento a editoriales y la interacción entre todos los participantes, de modo de perfeccionar la práctica y generar posibilidades de desarrollar nuevos proyectos.

La primera edición de este encuentro tuvo lugar en 2015 y en las sucesivas ediciones hemos contado con la participación de escritoras y escritores provenientes de Alemania (Kristof Magnusson), Suiza francesa y Suiza alemana

(Philippe Rahmy y Gianna Molinari), Brasil (Laura Erber) e Inglaterra (Giles Foden, Julianne Pachico, Katherine Orr), cuya presencia fue posible gracias al apoyo del Instituto Goethe y la Embajada de Alemania, la Embajada de Suiza, la Fundación Pro Helvetia, el Arts and Humanities Research Council, la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes, la Fundación El Libro y Adriana Hidalgo Editora.

En sus comienzos el programa ofrecía un taller por año, pero a partir de 2018 nos animamos a desarrollar dos talleres en simultáneo, y quizás en 2020 sean tres, o incluso cuatro. Los talleres fueron coordinados por Martina Fernández Polcuch (alemán), Gabriela Villalba (francés), Julia Tomasini y Carol Pfeifer (portugués) y María Laura Ramos y Eleonora González Capria (inglés), y recibieron participantes de distintos puntos de Argentina (Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Santa Fe, Mendoza, Neuquén, Tierra del Fuego) y de otros países (Alemania, Chile, Colombia, España, México, Singapur, Uruguay).

Esta experiencia ha generado proyectos de colaboración con diversas instituciones argentinas y extranjeras, lo cual ha posibilitado la diversificación del programa, así como la lectura de las traducciones producidas en los talleres a otros públicos y la visibilización de sus traductoras y traductores, y de las escritoras y los escritores invitados.

Desde la primera edición, en 2015, la AATI y la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires han sido socios fundamentales de la Escuela de Otoño. Ambas instituciones han brindado no solo apoyo económico sino que además nos han garantizado siempre un espacio de presentación y lectura.

En 2018, el programa de Literatura del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires

(MALBA) nos ha convocado a hacer presentaciones de nuestras escritoras invitadas y a colaborar con su programa de residencia para escritores (REM) a través de talleres cortos con sus residentes y lecturas bilingües de nuestras traducciones, actividades de las que ya han participado Fiona Sze Lorrain (Singapur, Francia) y Luisa Geisler (Brasil).

Los tres talleres de inglés (y próximamente, el de 2020) formaron parte del proyecto de investigación sobre la traducción y la memoria cultural que lleva adelante la Dra. Cecilia Rossi para la Universidad de East Anglia y el British Centre for Literary Translation.¹

En 2017, la Noche de las Librerías, organizada anualmente por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, nos invitó a participar con la lectura de fragmentos en distintas variedades de español de la novela *Allegra*, de Philippe Rahmy. Por su parte, la editorial suiza Éditions d'en bas convocó a los participantes del taller de francés a realizar la versión en español de un ensayo póstumo² de este autor, *Propuestas democráticas*,

que se publicó en un volumen digital multilingüe de acceso libre para su descarga en 2018.³

La Escuela de Otoño de Traducción Literaria fue gestada con algunos objetivos muy claros y concretos, destinados a mostrar al mundo el potencial para la traducción literaria que tiene nuestra institución, pero se convirtió también en un microuniverso en el cual distintas culturas y lenguas conviven de manera condensada durante una semana, generando nuevas amistades literarias y traductoras, pensando nuevas maneras de escribir y reproducir en castellano narrativas ideadas para otra lengua. Un microuniverso que replica y profundiza a microescala la esencia del Lenguas Vivas.

Referencias

Añón, Valeria (2014): *Interpretar silencios: La extraducción en la Argentina* (2008-2012). Buenos Aires: Fundación TyPA. En: <http://www.typa.org.ar/img/la_extraduccion_en_la_argentina_6ta.pdf> [Último acceso: 16-9-2019].

Botto, Malena (2014): "1990-2010. Concentración, polarización y después". En: De Diego, José Luis (dir.) (2014): *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 219-269.

1 Este proyecto se encuentra enmarcado en el programa multidisciplinario *Cross Language Dynamics: Reshaping Community* y recibe el financiamiento del Arts and Humanities Research Council de Gran Bretaña.

2 El autor suizo francófono Philippe Rahmy falleció en 2017, después de haber participado en la EOTL de 2016.

3 Véase Philippe Rahmy, *Propositions démocratiques*, Lausanne, 2018 <http://enbas.net/data/uploads/rahmy_propositions_democratiques-4_langues_libre.pdf?fbclid=IwAR-2vWn551MCCyFVYhhvSnqIocZQjdVid0GK6uzKpOi2b_LUR0Wsee6VwNkY> [Último acceso: 4-10-2019].

Estela Consigli es Traductora en francés, egresada del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Es vicepresidenta de AATI y traduce ficción y ensayo para editoriales.

Lucila Cordone es Traductora en inglés, egresada del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", donde tiene a su cargo Traducción II, Traducción Literaria y Residencia. También traduce ensayo y ficción.

Además de coordinar la Escuela de Otoño, ambas organizan para la AATI actividades vinculadas a la traducción editorial en distintos ámbitos, como la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, el FILBA y la Feria de Editores.

De estudante a professor. A importância da prática na formação inicial e sua análise reflexiva

VALERIA CARMONA Y NOELIA SÁNCHEZ

valeriadenisecarmona@gmail.com | noesan1983@gmail.com

Resumen | El presente trabajo intenta mostrar, a través de una experiencia personal y concreta, la metodología, ventajas y desventajas de trabajar en pareja pedagógica. Dicha experiencia surge en el ámbito de las prácticas profesionales en nivel medio durante la formación docente inicial. El abordaje que aquí se propone se inicia con la descripción de aspectos relevantes para la formación de futuros profesores de lengua-cultura extranjera. Finalmente, se presenta el análisis crítico-reflexivo posterior a la práctica docente y su particular importancia en los primeros contactos con el aula.

Palabras clave: pareja pedagógica | experiencias personales | prácticas docentes | metodología.

A reflexão a seguir¹ é produto de nossa experiência como estagiárias do curso de Professor de Português do Instituto Len-

guas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Ela consiste em um dos pilares primordiais de nossa formação inicial: a análise crítica da prática profissional.

Como futuras professoras de Português Língua-Cultura Estrangeira, principalmente, po-

1 Trabalho realizado para a disciplina *Ayudantías y Prácticas del Nivel Medio* del IES Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, lecionada pela professora Aldana Garbarini no

ano de 2018.

rém, como próximas educadoras e formadoras de cidadãos, consideramos que é imprescindível fazer uma revisão permanente da atuação do professor. Essa questão é fundamental não só pelo valor que a sociedade lhe outorga hoje em dia e pela crise de hierarquização à qual se encontra exposta, mas também como partícipes da virada conceitual que tem começado há algumas décadas a respeito da profissão docente. Em palavras de Anijovich e Mora,

para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones. (2010: 25)

Nessa ponderação é necessária a articulação entre teoria e prática, não como elementos antagônicos, mas complementares e corresponsáveis para o desenvolvimento de uma atitude favorável à melhora dos processos de ensino e aprendizagem.

É por isso que é indispensável que o futuro professor comece a andarilhar neste tipo de exercício desde os primeiros patamares da sua formação inicial, e concordamos em que esta oportunidade de fazer dialogar nossa formação acadêmica e a posta em andamento do ensino é fornecida de uma riqueza incalculável, pois nos permitiu finalmente começar a compreender como esses dois elementos se entrecruzam constantemente.

Ao longo dos primeiros anos do curso de professores, pairava em nossa mente a incerteza de

como pôr em prática variáveis como aprendizagem significativa, universos sociodiscursivos, áreas de experiência e elementos linguísticos, dentre outras. Aliás, considerando que todas essas questões deviam estar íntima e minuciosamente relacionadas, elas ocupavam uma parte importante de nossas preocupações quanto ao desenvolvimento profissional. Porém, por meio do estágio, compreendemos que elas são as que fornecem sentido a uma aula de língua estrangeira. Não é por outro meio senão por essa relação entre elementos indispensáveis na sala de aula que a aprendizagem acontece.

A seguir, comentamos os aspectos mais relevantes que pudemos apreender neste período, tanto os positivos quanto os negativos, pois ambos contribuíram para a nossa formação.

O período preparatório. O diagnóstico e o planejamento

A avaliação diagnóstica

Certamente todos os grupos são diferentes quanto aos seus modos de aprender. Não nos referimos só às idades, pois um grupo de adolescentes pode ter interesses, atitudes perante o conhecimento e formas de se aproximar dele totalmente diferentes de outro, mesmo quando compartilhem a mesma faixa etária.

É exatamente isso o que pudemos comprovar em nossa experiência. Trabalhamos com dois grupos, 3º e 4º ano do ensino médio, muito próximos na idade, afastados, porém, em seu posicionamento ante a língua portuguesa e o processo de aprendizagem, ainda mais distantes nos seus interesses.

O período de observação e diagnóstico foi fundamental para o passo seguinte, o planejamento, pois por meio dele pudemos apreender

as características de ambos os grupos. O primeiro, mais tranquilo, mais predisposto a prestar atenção à professora, mais inclinado a realizar exercícios sistemáticos. O segundo, mais disperso, por momentos, com pouco reconhecimento da autoridade do professor e muito interessado em práticas de leitura e compreensão conjunta. Aliás, neste curso, alguns dos estudantes eram não conformistas quanto à simples explicação do professor, já que, quando não concordavam com algo ou tinham alguma dúvida a respeito do funcionamento da língua, ou da interpretação da leitura, manifestavam seu ponto de vista e mantinham sua posição até obterem uma explicação para eles satisfatória.

Dado que a aula é um lugar em que o professor deve tomar decisões e que elas devem estar bem fundamentadas, a observação e diagnóstico do grupo é essencial para isso. Segundo Escobar (2001: 329) avaliar não se refere só a pôr uma nota. A observação sistemática, os alunos o professor e o tutor são alguns elementos, dentre os muitos que existem, dos quais podemos nos servir para termos informações fidedignas sobre a realidade concreta em que vamos agir.

É por isso que o momento da avaliação diagnóstica tem uma extrema relevância, visto que:

está orientada a tomar decisiones en el sentido de adecuar la enseñanza en función de los conocimientos previos de los alumnos. Permite, por ejemplo, establecer secuencias de presentación de contenidos, ampliar o limitar el tratamiento de temas específicos [...]. Aunque se la suele circunscribir al inicio del año escolar, es conveniente que, en tanto instrumento valioso, se haga uso de él toda vez que se considere necesario contar con información específica previa para la realización de un trabajo didáctico. (DCLE: 247)

A partir da observação e do diagnóstico é que pudemos planejar atividades que fossem acordes aos interesses e peculiaridades de cada grupo. Temos total certeza de que nossa intervenção não teria sido satisfatória se não tivéssemos coletado essas informações tão necessárias para planejar a aula.

O Planejamento. Autenticidade, significância e exatidão: acertos e desafios

O momento do planejamento foi aquele em que tivemos que lidar com uma maior quantidade de dificuldades. Entendemos que, nesta fase de nossa formação, é normal que apareçam receios, dúvidas e empecilhos, pois se trata de pôr em prática aquilo que temos aprendido de forma teórica desde o começo do curso. Mas o nível de autonomia que esperávamos ter não aconteceu e nos deparamos com barreiras significativas.

Em primeiro lugar, a definição dos objetivos representou um grande desafio. É claro que essa dificuldade aparece como consequência da falta de exatidão no planejamento das atividades e, principalmente, na definição precisa do que pretendíamos ensinar.

Hoje a partir da experiência do trabalho contínuo sobre a melhora do planejamento, podemos dizer que a única maneira de que uma aula seja bem-sucedida é “cuando todos los componentes de la programación son coherentes entre sí; válidos para el contenido que se ha de enseñar, relevantes para el docente y significativos para el grupo de alumnos destinatário” (Anijovich e Mora 2010: 22).

Mas não se trata somente de nós definirmos o que queremos que os nossos alunos aprendam, por quê e para quê. Também é necessário definir o como. Não basta definir um programa, sele-

cionar os conteúdos, é imprescindível também determinar, com base na avaliação diagnóstica e no conhecimento do grupo, qual é a melhor maneira de trabalhar esses conteúdos com os nossos alunos.

A simples explicação isolada e descontextualizada de um tema gramatical dificilmente faça sentido para o aluno e, muito pelo contrário, a aprendizagem será mais frutífera se oferecermos a ele duas coisas primordiais: materiais e recursos que tenham relação com o seu universo sociodiscursivo e a possibilidade de usar esse conteúdo para ele se expressar, reafirmar sua identidade, visto que os elementos linguísticos, “el orden sintáctico y la selección léxica se determinan según el sentido que les damos a las relaciones sociales, en los variados contextos de la cultura. Así, la relación lengua-cultura se realiza en cada una de nuestras acciones verbales” (Correa y Rodríguez 2013: 8).

Nesse sentido, o que nos preocupava em um primeiro momento, isto é, como abordar um tema gramatical, o Presente do Subjuntivo, a partir de um texto literário em que praticamente esse conteúdo não aparecia, deixou de ser uma inquietação quando definimos a forma de abordá-lo.

Foi crucial pensar no uso que os alunos poderiam lhe dar a partir de um assunto totalmente significativo como o abuso de drogas, tópico engajado com a realidade social em que eles se desenvolvem, revalorizando o papel que eles têm na sociedade (ibíd.: 13), reconhecendo-os como sujeitos capazes de se posicionar como interlocutores responsáveis e favorecendo o seu protagonismo por meio de atividades significativas como a montagem de um cartaz com sugestões sobre os riscos do uso de drogas a ser pendurado nos corredores do colégio.

Em outras palavras, a tangibilidade de um produto final em que eles pudessem apreciar o porquê, isto é, o sentido do que estão aprendendo e, mais ainda, que esse conhecimento possa ser aproveitado e contemplado por outros fez com que provocássemos o interesse deles na aula e conseguíssemos sua colaboração.

Portanto, não é necessário procurar textos em que abundem exemplos do tema gramatical que se pretende ensinar. Observamos que não só se ensina a partir do que o professor explica ou do que os alunos já sabem. Ensinar conteúdos também significa “generar actividades que permitan su explicitación y descubrimiento, es necesario sacarlos a la luz [...] Pero a veces, también es posible a partir de lo que nuestros alumnos son capaces de imaginar” (Anijovich e Mora 2010: 30).

A partir das pistas temáticas que o material nos fornecia e aproveitando a predisposição para a leitura que o grupo de 4º ano tinha, provocamos que os alunos fizessem suposições sobre a trama do romance trabalhado e imaginassem o que podia acontecer. Assim pudemos explicitar, trazer à luz, usos do tempo verbal proposto a partir do emprego, a partir da posta em andamento e não da simples conjugação verbal que, descontextualizada, carece de sentido.

Continuando com a contextualização, cabe salientar que a compreensão tanto do texto quanto do tema linguístico teria estado comprometida se não tivéssemos feito um aquecimento prévio. Muitas vezes, por questões de tempo, este elemento —assim como a retomada e o encerramento— se vê reduzido ao mínimo na aula de língua estrangeira, quando não totalmente apagado.

A seleção de imagens ou perguntas provocadoras apropriadas para que os alunos entrem em contexto é fundamental. Este trabalho pré-

vio —árduo, mas imensamente enriquecedor— muitas vezes é desprezado. Contudo, faz a diferença, pois, por meio dele, o aluno é preparado para apreender a informação relevante, aquela que queremos explicitar e com a qual queremos trabalhar.

Foi também um ponto positivo termos percebido que alguns alunos não estavam seguindo o fio da leitura.

Neste sentido, Jackson nos oferece uma visão esclarecedora:

La menos formal e invasora de estas cuatro maneras de investigar lo que está ocurriendo en el aula consiste en recorrer el salón con la vista en busca de señales que indiquen si los alumnos entienden o no lo que se les está enseñando. [...] si están siguiéndolos [a los docentes] en su comprensión. Si no es así, se dice que los alumnos están *distraídos o desorientados*, una condición que exige hacer algo para remediarla. (2002: 85)

Confirmamos, então, que perceber que há um empecilho na compreensão ou na aprendizagem e agir em consequência, fazendo uso deste tipo de recursos, não se trata de uma perda de tempo, pelo contrário, muitas vezes, acabamos ganhando-o, pois essa contextualização faz com que os objetivos sejam atingidos mais rapidamente, sem necessidade de futuras repetições desnecessárias.

Atentar para os conhecimentos prévios do aluno também constitui um dos recursos dos quais nos servimos. Especialmente durante a compreensão leitora, o esclarecimento de certas palavras a partir da associação com a língua inglesa serviu para o entendimento. Este modo de intervenção foi útil para atingir dois objetivos. De um lado, para evitar a tradução e não dar a

resposta já feita a fim de que eles construíssem seu conhecimento fazendo relações de associação entre a bagagem cultural oferecida pela segunda língua e, de outro, para que eles mesmos dessem uma explicação para os colegas.

Enfatizamos, porém, que não se trata de apagar a língua materna, pois ela faz parte da história de vida do aluno, é sua cultura e não podemos desconsiderá-la. A língua materna será mais uma ferramenta na hora de construir conhecimentos, um recurso de consulta e de aprendizagem a mais. Contudo, assim como a língua materna constitui a cultura do aluno, também não podemos ignorar que os estudantes desta escola, particularmente, levam consigo outra língua-cultura à qual podemos recorrer. Aliás, isso nos permitiu abordar um conceito que está acontecendo na língua portuguesa: a introdução de estrangeirismos e, mais importante ainda, o aportuguesamento desses vocábulos.

As atividades

Achamos necessário dedicar uma seção especial a este assunto, já que, junto com a definição dos objetivos, elas representaram um dos obstáculos mais difíceis de vencer.

Conforme Anijovich e Mora:

es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer. Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un contrato didáctico en el que ambos, docentes y alumnos, se responsabilicen por la enseñanza y el aprendizaje. Pero además, para lograr una autonomía y un mayor compromiso, los alumnos tienen que comprender el porqué y el para qué de ese contenido, y evaluar sus pro-

pios logros y dificultades para el desarrollo de las diversas actividades. (2010: 27)

Para que os alunos compreendam os motivos e os objetivos do que é solicitado, os comandos devem ser formulados de maneira explícita, clara e sem ambiguidades, além, é claro, para poder entender o que o professor pretende que eles façam.

No período de ajudância, houve dois momentos em que não cumprimos esta regra. A seguir, explicaremos brevemente ambas as situações a modo de esclarecimento.

No caso do grupo do 3º ano, tínhamos projetado duas atividades. Na primeira, o comando era ambíguo. Nós ignoramos que o que é óbvio para nós pode não ser tão claro para os alunos. O resultado foi negativo, eles não conseguiram fazer a atividade ou a fizeram interpretando de várias maneiras o que devia ser feito, poucos perceberam realmente o que pretendíamos.

Já na segunda atividade, a falha foi dupla. Ela consistia em preencher uma cruzadinha pluralizando as palavras cujas definições eram dadas pelas professoras. De um lado, as palavras escolhidas não eram significativas para os alunos, o que dificultou, como vimos acima, o interesse e mesmo a compreensão. De outro lado, as definições do dicionário colocadas eram inapropriadas e de complexidade considerável. Isto resultou em que vários alunos não pudessem completar satisfatoriamente a atividade.

A conclusão que tiramos dessa experiência é que sempre é necessário contextualizar e que, às vezes, é preciso simplificar questões secundárias para atingir o objetivo primordial, neste caso, que a atenção dos alunos não se dispersasse para a compreensão da definição, mas se dirigisse para a pluralização das palavras.

Autoridade ou autoritarismo, eis a questão

Outro dos receios que experimentamos antes de dar as aulas, principalmente no curso de 4º ano, foi o domínio de grupo, pois percebíamos que a turma, como já foi mencionado, tinha pouca predisposição para reconhecer a autoridade do docente.

De fato, nossas incertezas viraram realidade já nos primeiros minutos da aula 1. Ao entrarmos na sala e quisermos começar, nos defrontamos com a dificuldade de que os alunos nos escutassem. Foi precisa a intervenção da professora titular para que eles reconhecessem nossa autoridade. Porém, essa intervenção foi única e taxativa.

Essa experiência nos fez refletir sobre a linha que separa autoridade de autoritarismo. Abraham *et al.* nos iluminam a respeito das sensações e emoções que o docente experimenta no exercício de sua profissão:

Siempre necesaria, la relación de autoridad ya no es sin embargo preeminente y se la experimenta como un contrato cuyos términos siempre pueden negociarse, puesto que el contrato está vinculado a una tarea. El papel docente es así menos apremiante y los sentimientos interiores y las emociones pueden dejar al docente energía disponible para destinar a otros papeles o a otras dimensiones nuevas del papel. (1986: 39)

O importante é o clima que o docente está criando para a aquisição de conhecimentos. Em nossa experiência observamos e comprovamos que o único clima favorável a uma situação de ensino-aprendizagem é aquele em que o docente é autêntico, transparente e que coloca o aluno no mesmo patamar como ser humano.

Às vezes, parece mais fácil usar a máscara do autoritarismo por meio de gestos, atitudes e,

principalmente, pela voz. Mas devemos ser cientes de que essa atitude resulta numa reação em cadeia. Felizmente, esse preceito funciona também na inversa. Quando exigimos respeito na medida em que respeitamos o aluno, favorecemos um clima em que ele se sente convidado a agir empaticamente e encontra sua própria motivação para estudar e colaborar.

Trata-se, enfim, de ajudar e compreender as dificuldades e emoções que o aluno pode ter, e não de julgar. A firme, mas respeitosa intervenção da professora e nossa reflexão após a aula acabar serviram de ajuda para a seguinte, sobre como iríamos lidar com uma situação semelhante caso ocorresse novamente.

Com efeito, o começo da segunda aula não foi muito diferente do que o da primeira, embora mais sutilmente, os alunos não prestavam atenção à explicação da professora. Ou falavam entre eles, ou se distraíam com a entrega dos trabalhos solicitados na semana anterior.

Havia duas opções para solucionar essa situação e poder começar a aula, representar o papel do professor que fica preso da agressividade ou daquele que mostra autoridade, mas não autoritarismo.

A solução não veio da mão do grito, mas do silêncio. Deter a aula comprovou que a autoridade se constrói, não se impõe.

O clima que os professores geramos não só pode influir positiva ou negativamente na aula em particular em que acontece, facilitando ou desfavorecendo a aprendizagem, mas também nas emoções tanto do aluno como do professor, deixando uma marca na matriz de aprendizagem e contribuindo para a retroalimentação de imaginários coletivos sobre o que é ser professor, o que é ensinar e o que é ser aluno.

Portanto, devemos levar em conta, em nossa posição de adulto responsável e, principalmente, de agente político encarregado da educação de futuros cidadãos, que só vamos facilitar a aprendizagem, tanto dos conteúdos acadêmicos quanto dos formativos, se gerarmos um clima de confiança, empatia e respeito.

O par pedagógico

A experiência de trabalhar em par pedagógico resultou uma prática supremamente enriquecedora, pois os aspectos positivos foram múltiplos.

Em primeiro lugar, durante o trabalho prévio, o fato de planejar juntas, compartilhar dúvidas e negociar pontos de vista nem sempre coincidentes e formas de abordagem das atividades nos outorgou confiança na hora de estar na sala de aula e, realmente, acreditamos que isso se evidenciou.

O trabalho em par pedagógico sob a configuração de papéis compartilhados como explica Austral, em que “ambos docentes asumen responsabilidades similares en las distintas instancias de trabajo pedagógico, con el propósito principal de fortalecer la enseñanza de contenidos” (2013: 6), deu-se de forma natural. Não foi nosso propósito definir de forma prévia a maneira em que iríamos trabalhar, assumimos um compromisso mútuo que nos norteou para trabalhar de forma conjunta e simultânea.

Já quando o trabalho prévio esteve pronto e foi o momento de dar a aula, combinamos as maneiras e momentos em que cada uma interviria confiando explicitamente em que nos apoiariamos mutuamente.

Com certeza, uma vez dentro da sala, ambas estivemos atentas para os momentos em que a necessidade desse apoio se fazia evidente, senti-

mos que nos complementamos, o que foi de proveito para os alunos também, pois nas ocasiões em que uma das duas não era clara, a outra intervinha para esclarecer.

Outro dos aspectos a ser salientado é que podemos expressar os pontos positivos e negativos na atuação de cada uma. Embora timidamente no começo por medo de magoar a colega, conseguimos expressar nosso ponto de vista, sempre com respeito e assumindo o papel de crítica construtiva que nossos comentários deviam transparecer. Isto nos permitiu modificar atitudes que poderiam ter influenciado negativamente no desenvolvimento das aulas seguintes.

Em resumo, acreditamos que o par pedagógico é uma experiência positiva, embora reconheçamos que, pelo menos, em nosso caso, o sucesso se deve a que nos conhecemos previamente e que existe um relacionamento de confiança mútua.

O trabalho posterior: a análise crítica

Não poderíamos encerrar sem mencionar o importante papel que o registro das aulas tem propiciado para nossa formação, pois, como dito ao longo do trabalho, aprender a ensinar não só significa planejar, projetar atividades e avaliar. Significa também, fazer uma análise crítica de nosso desenvolvimento.

Na pressa de que tudo saia bem durante a aula, dificilmente o docente pode pôr distância e ponderar aquilo que está fazendo de maneira errada. Embora seja possível perceber alguns enganos e acertos pelas atitudes e gestos dos estudantes no mesmo instante da aula, é só pelo registro e a posterior revisão dos efeitos das intervenções e comportamentos que podemos perceber nitidamente aqueles aspectos que devemos melhorar e aqueles que constituem nossa fortaleza.

Nesse sentido, Ferry nos esclarece o que significa fazer uma análise crítica da prática docente:

Analizar las situaciones implicadas es obligarse a tomar distancia en relación con ellas, a desprenderse, a analizar sus propias reacciones; es imponerse una distorsión que consiste en observarse como si se fuera otro; en concreto, es jugar el doble juego del actor y del observador. (1998: 77)

Não cabe dúvida alguma de que as anotações e sua revisão periódica são matéria-prima para a análise da própria prática, a qual contribui para tomar decisões pedagógicas, isto é, manter ou modificar estratégias de ensino.

Todavia, essa análise crítica não se baseia em percepções ou intuições sem fundamento. A experiência da prática não é formadora por si só, não podemos esperar que apenas o acúmulo de aulas dadas nos deixe algum ensinamento.

O sentido que fornece a prática e posterior análise é, em si, a possibilidade de se posicionar como sujeito e objeto a partir dessas duas instâncias: a ação e a análise. Contudo, o processo não se detém nesse ponto; visto que uma das finalidades da análise é a tomada de decisões, quer dizer, agir, encontramos-nos perante um processo espiralado em que não só se beneficia a situação de ensino na qual estamos envolvidos em um momento específico, mas também, adquirimos a capacidade de analisar qualquer situação particular com a qual possamos nos defrontar no futuro.

Referências

- Abraham, Ada *et al.* (1986): "El enseñante también es una persona". En: *La vida emocional del docente y su papel*. Barcelona: Ed. Gedisa, pp. 13-37.
- Anijovich, Rebeca / Silvia Mora (2010): "¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica". En: *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer docente*. Buenos Ai-

res: Aique Grupo Editor, pp. 21-33.

Austral, Rosario (2013): *Experiencias de pareja pedagógica en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires: Nuevas formas de colegialidad docente*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Evaluación Educativa. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. En: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/03__experiencias_de_pareja_pedagogica_en_escuelas_secundarias_de_la_ciudad_de_buenos_aires_-_nuevas_formas_de_colegiali.pdf> [Último acceso: 20-09-2019].

Correa, Germán A. / Marcos E. Rodríguez (2013): *Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1. Conectar Igualdad. Ministerio de Educación de la Nación*. En: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005226.pdf>> [Último acceso: 23-08-2019].

Escobar, Cristina (2001): “La evaluación”. En: Nussbaum Capdevila, Lucila / Mercè Bernaus Queralt (eds.): *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 325-357.

Ferry, Gilles (1998): “Adquirir, probarse, comprender”. En: *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre teoría y práctica*. Barcelona: Paidós, pp. 65-86.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2001): *Diseño curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4*. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. En: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dle_web.pdf> [Último acceso: 24-09-2019] (=DCLE).

Jackson, Philip W. (2002): “Incertidumbres de la enseñanza”. En: *Práctica de la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 79-104.

Valeria Carmona e **Noelia Sánchez** são estudantes do curso de Professor de Português do IES em Línguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Trayectorias entre el profesorado y la escuela

Relaciones entre la formación inicial y la construcción de la identidad profesional en docentes de portugués

LEANDRO SAN ROMÁN

IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”

leandrosanroman@gmail.com

Este artículo busca recuperar los principales hallazgos obtenidos durante un Trabajo de Campo¹ realizado en el IES

en Lenguas Vivas respecto de las relaciones entre la formación de docentes de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) y la inserción en el mundo del trabajo. El objetivo de esta experiencia fue indagar sobre la manera en que los egre-

1 El Trabajo de Campo fue realizado en el marco de la materia Política y Administración de la Educación, cátedra de la Profesora Laura Pitman, durante el segundo cuatrimestre de

2018 y el primero de 2019 (cf. San Román 2019).

sados y las egresadas de la institución dan cuenta de la formación recibida y de sus primeros pasos como profesores, con el fin de comprender mejor las dificultades que pueden existir para la incorporación a la docencia en el caso específico de nuestra área.

El trabajo incluyó la realización de entrevistas de carácter semiestructurado a distintos actores para conocer sus experiencias y puntos de vista con respecto a su paso por el profesorado y a las dificultades que encuentran para la práctica de la enseñanza. Fueron entrevistados cuatro profesores y profesoras graduados en los últimos siete años que se desempeñan en diferentes niveles del sistema educativo. Se entrevistó también a una docente de la institución que dicta clases en distintas materias del Campo de las Prácticas Profesionales, y a una estudiante de último año que se encontraba cursando la Residencia.

Se realizó también una encuesta para conocer las principales características del campo laboral de quienes enseñan portugués. El cuestionario fue cargado en la herramienta en línea *Google Forms* y distribuido a través de grupos en las redes sociales que reúnen a profesores de esta lengua. Un total de veintiocho personas respondió a la encuesta, proporcionando información acerca de su ocupación y del tipo de instituciones en las que trabajan.

A continuación serán comentadas las conclusiones más relevantes respecto de la formación docente inicial y de los ámbitos de trabajo en que actúan sus egresados. Como se verá más adelante, estas dos etapas, la formativa y la laboral, no se presentan únicamente de manera consecutiva sino que entre ellas llegan a establecerse diferentes formas de articulación, lo que supone una oportunidad que puede ser aprovechada para

enriquecer la construcción de la identidad profesional en el marco de la institución formadora.

Algunas características del campo laboral de los docentes de portugués

Uno de los objetivos de la encuesta fue conocer en qué tipo de instituciones se desempeñan los profesores de PLE. Para ello, se presentó a los participantes una lista con distintas opciones y se les pidió que seleccionaran todas aquellas en las que trabajan actualmente.

Como primera característica, puede comentarse que las escuelas de gestión privada fueron indicadas más veces que las públicas. El 42,9% de los encuestados² eligió dicha opción, mientras que solamente un 14,3% dijo tener cargos en escuelas de gestión estatal. Esto es coincidente con lo expresado por algunos docentes durante las entrevistas. Según ellos, dada la escasa cantidad de horas disponibles en escuelas públicas, la mayor parte de las oportunidades de trabajo se encuentra en instituciones privadas. Los resultados de la encuesta permiten corroborar que no se trata de casos aislados sino de una situación que afecta a buena parte de los profesores de portugués.

Se observó que el nivel superior tampoco representa una fuente de empleo para la mayoría, ya que solo el 21% afirmó que enseña en terciarios y/o universidades.

Estos resultados adquieren todavía más relevancia cuando se los contrasta con la cantidad de profesores que actúan en contextos de educación

2 Los porcentajes indican por cuántos docentes fue seleccionada *cada una* de las opciones. Debido a que la pregunta permitía elegir más de una opción, la suma de todas las respuestas es mayor al 100%.

no escolar. La opción “clases en empresas” fue indicada por el 53% de los docentes, mientras que el 35% dijo que trabaja en institutos de idioma y el 57% afirmó que da clases particulares.

Puede decirse entonces que muchos docentes de portugués desarrollan parte de su trabajo³ en ámbitos que poseen esas dos cualidades. No solamente son instituciones de gestión privada, sino que además se trata, en muchos casos, de contextos de enseñanza distintos de los escolares.

Los resultados mostraron también que la mayoría de los profesores se dedica a la docencia de manera exclusiva, ya que el 75% respondió que no tiene otro trabajo. Del 25% restante, la mitad dijo trabajar en actividades en las cuales utiliza su conocimiento de la lengua portuguesa, mientras que solo el 14% de los encuestados afirmó tener un empleo sin ninguna relación con el idioma.

Estos datos permiten considerar de otra manera las expectativas vinculadas con las posibilidades de ocupación para los profesores de portugués. Frecuentemente se escucha a los estudiantes del profesorado afirmar que, debido a que la enseñanza de PLE no se encuentra muy extendida en el sistema escolar, hay pocas oportunidades laborales. Si bien es cierto que los cargos en escuelas son insuficientes, la encuesta muestra que aun así la mayoría de los graduados se dedica exclusivamente a la enseñanza y que las clases en ámbitos no escolares representan una fuente de trabajo para muchos.

3 Desafortunadamente, el sondeo realizado no permite conocer el peso relativo que estos empleos tienen en la totalidad del ingreso, ya que no se solicitó a los encuestados que indicaran cuántas horas destinan a cada una de las opciones ni tampoco se realizaron preguntas sobre el salario.

En vista de estos resultados, tal vez podría pensarse que el principal problema no es la falta de trabajo sino sus condiciones. Aunque el cuestionario no incluyó preguntas acerca de la estabilidad laboral, se observa que muchos docentes dedican parte de su tiempo a un tipo de empleo que suele caracterizarse por su discontinuidad y por la falta de relación de dependencia, con las dificultades que eso supone.

Los motivos para ser profesor

Respecto de los motivos que los llevaron a ser profesores, un punto de coincidencia observado en la mayoría de los entrevistados fue el hecho de que habían ingresado al profesorado por interés en la lengua y la cultura, especialmente la brasileña, pero inicialmente no habían tenido intenciones de dedicarse a la enseñanza. Algunos señalaron que fue a medida que avanzaban en sus estudios que comenzaron a tener interés por enseñar el portugués, al entrar en contacto con discusiones vinculadas a la educación y la profesión docente.

Otros, por su parte, dijeron haber encontrado en la docencia una salida laboral. Uno de los entrevistados contó que en su caso la formación profesional fue una etapa posterior: había comenzado a dar clases de portugués como una opción de trabajo, y luego inició sus estudios en el profesorado para tener más herramientas.

La profesora del Campo de las Prácticas Docentes sostiene que esto es frecuente entre los estudiantes de nuestra institución. Varios de los ingresantes son personas que han realizado cursos de portugués y, al completar los últimos niveles que ofrecen los institutos de idioma, se inscriben en el profesorado con el objetivo de seguir estudiando y perfeccionar su conocimiento de la

lengua. Para esta docente, un contacto temprano con las instancias de práctica puede ayudar a los estudiantes a decidir si desean dedicarse a la docencia o no.

Los testimonios obtenidos permiten observar que las motivaciones de quienes cursan en nuestra institución son diversas y no siempre responden al deseo de trabajar como profesores.⁴ Comprender esta característica de los estudiantes y brindarles orientación acerca de sus posibilidades profesionales podría ser una manera de contribuir a fortalecer la opción por la docencia.

El paso de la formación al trabajo: una variedad de trayectorias posibles

Muy posiblemente pueda afirmarse que no hay profesión en la que el aprendizaje termine con la obtención de un título, sino que los conocimientos y capacidades continúan mejorándose a lo largo de toda la carrera profesional. En el caso de la profesión docente, la formación inicial y la inserción en el mundo del trabajo pueden adquirir formas específicas de articulación que dan lugar a nuevos aprendizajes. El Trabajo de Campo realizado se propuso explorar esas instancias en el área de portugués y conocer qué potenciales efectos tienen sobre sus egresados.

Siguiendo a Cols (2008), concebimos la for-

4 Tedesco (2012) señala que la profesión docente atraviesa un proceso de desprestigio que la convierte en una opción poco atractiva. Esto se debe no solamente al deterioro salarial sino también a transformaciones culturales que ponen en cuestión la legitimidad de la tarea educativa. La escuela ha dejado de ser la única instancia de socialización y de distribución de conocimiento. Como consecuencia, se produce un profundo cuestionamiento al saber escolar y, por consiguiente, al lugar que ocupa el docente en la sociedad.

mación docente como una trayectoria, lo que significa reconocer que no es un proceso que tenga lugar únicamente en el paso por el profesorado sino un recorrido a lo largo del tiempo y en diferentes espacios institucionales. De acuerdo con esta perspectiva, la trayectoria de formación se inserta dentro de otras trayectorias en la vida del sujeto, con la intervención de los distintos ámbitos sociales en los que participa. Debe ser entendida como un proceso de reflexión en el que el sujeto integra sus diferentes experiencias y les da sentido.

En ese sentido, el diseño del protocolo de entrevistas incluyó preguntas vinculadas a la posibilidad de continuar aprendiendo en el lugar de trabajo y a la realización de cursos de formación continua.

Varios entrevistados sostuvieron que no solamente habían aprendido sobre su profesión durante el paso por el profesorado, sino también gracias al contacto con colegas en el lugar de trabajo. Se mencionó que el intercambio de experiencias y consejos con otros docentes en la escuela permite tener otra visión y replantearse la práctica de la enseñanza.

Por un lado, algunos mencionaron que conversar con profesores de portugués con más experiencia que ellos les ayudaba a mejorar en lo que respecta a la preparación de sus clases. Por ejemplo, les pedían consejos y opiniones sobre las actividades que planificaban para saber cómo podían llegar a funcionar, o intercambiaban materiales con ellos.

Además de hablar sobre asuntos propios de su materia, los entrevistados comentaron que también discutían con profesores de otras áreas cuestiones que son comunes a todos. Varios mencionaron aspectos como el manejo de grupos y

las relaciones con padres de los estudiantes y con directivos de la escuela. Según los entrevistados, escuchar a otros con más experiencia les ayuda a saber cómo manejarse en la institución donde trabajan, especialmente porque aprenden este tipo de saberes necesarios para ejercer la docencia pero que no se enseñan en el profesorado. Uno de los entrevistados dijo que se trata de conocimientos prácticos, muy difíciles de aprender formalmente, que se incorporan con la experiencia y en un proceso prolongado. Otra docente afirmó que al comenzar a trabajar se había modificado la manera en que imaginaba la docencia hasta ese momento.

Estas afirmaciones permiten comprender que el oficio de enseñar no solo se adquiere en el profesorado, sino que su aprendizaje abarca un conjunto de instituciones por las que el sujeto circula en su trayectoria de formación. En ese sentido, la inserción en instituciones escolares contribuye a que el docente novel se capacite para desempeñar su trabajo, ya que le permite replantearse lo aprendido en la formación inicial, e incluso tomar contacto con otras problemáticas que no estaban previstas en ella (De Lella 2003).

Respecto de los primeros años de trabajo, la profesora del Campo de las Prácticas afirmó que sería muy valioso que existieran instancias para que el instituto de formación pudiera seguir acompañando a sus egresados, como una manera de brindar apoyo a quienes se están insertando en el sistema educativo.

Otra posibilidad de articulación entre la formación y el trabajo se da en los casos en que los estudiantes comienzan a trabajar antes de haberse graduado. De acuerdo con la encuesta realizada, el 60% de los profesores empezó a dar clases cuando se encontraba cursando la carrera

y un 21% ya lo hacía desde antes de ingresar a ella. Para la mayoría de los estudiantes, por lo tanto, los primeros contactos con la enseñanza se dan al tiempo que transitan por el proceso de formación docente.

Esta característica, de acuerdo con la docente mencionada, representa una oportunidad muy valiosa para la formación profesional en el marco del instituto. Gracias a ello, los estudiantes pueden plantear en varias instancias curriculares las inquietudes o problemas que les surgen cuando dan clases. Compartir estas experiencias no solamente enriquece el trabajo de la cursada en el profesorado, sino que también le da al alumno-docente la posibilidad de tener un espacio donde reflexionar en compañía de otros sobre la práctica que ya está llevando a cabo.

Finalmente, también los cursos de formación continua constituyen una instancia fundamental para que los docentes sigan ampliando sus conocimientos luego de su graduación. En líneas generales, todos los entrevistados reconocieron que era necesario continuar estudiando para mantenerse actualizados, pero expresaron su disconformidad con el hecho de que prácticamente no existan cursos específicos para el área de PLE.

Uno de ellos incluso afirmó que ya no consulta la oferta de cursos nuevos porque cuando lo hacía nunca encontraba nada. Otra docente dijo que le interesa hacer cursos pero no tiene tiempo suficiente, ya que dar clases le insume muchas horas. A eso se suma el factor económico, porque los pocos cursos que conoce son privados. Dos de los entrevistados contaron que están cursando una carrera de grado universitario como un modo de profundizar su formación.

Tal vez esta podría ser otra forma en que los institutos de formación acompañen a los egresa-

dos en su ingreso al mundo del trabajo. Ante la falta de cursos específicos para el área de portugués, nuestra institución podría recoger esa necesidad y desarrollar una oferta propia para cubrirla.

Una tensión en el interior de nuestra formación docente: el lugar de las prácticas

Cuando se les preguntó a los entrevistados qué aspectos de su formación inicial podían señalar como problemáticos, la mayoría coincidió en que las instancias de práctica de la enseñanza les habían parecido pocas y hubieran querido tener más para sentirse mejor preparados. De acuerdo con ellos, en esas materias el estudiante desarrolla la capacidad para emplear sus conocimientos teóricos en un acto pedagógico concreto.

Las prácticas profesionales representan las primeras oportunidades en que el futuro profesor se desempeña en una situación real de enseñanza, acompañado por el instituto de formación y por docentes con mayor experiencia que le sirven como guía. Puede entonces afirmarse que constituyen otro momento en que la formación inicial se articula con la actividad autónoma posterior. Por ese motivo, se indagó sobre esta etapa como una manera de conocer la transición del estudiante casi graduado hacia el mundo del trabajo.

Además de contar con más oportunidades de práctica, los entrevistados también coincidieron en que era deseable que estas comenzaran lo antes posible en lugar de quedar relegadas a los últimos años de estudios. Reconocieron, sin embargo, que resulta problemático practicar antes de tener un nivel de conocimientos suficiente. Puede afirmarse, por lo tanto, que existe una tensión entre la posibilidad de sumar instancias de prác-

tica de enseñanza y la necesidad de aprender la lengua-cultura extranjera.

De acuerdo con estos docentes, poder estudiar primero la lengua extranjera es una etapa necesaria para luego desenvolverse con seguridad. Si, por el contrario, no se cuenta con una base de conocimientos lo suficientemente sólidos, la persona puede sentirse expuesta frente a una clase. En ese sentido, creían que poder suspender momentáneamente la preocupación por la enseñanza permitía concentrarse mejor en el aprendizaje. Una entrevistada vinculó esa necesidad al hecho de que muchos de los estudiantes del Departamento de Portugués ingresan a la institución solamente con conocimientos básicos de la lengua y deben dedicar los primeros años de formación a profundizarlos y consolidarlos.

Como señala Edelstein (2015), el campo de las prácticas debe actuar como un espacio donde se integre la totalidad de los conocimientos del plan de estudios. La actividad debe estar, por tanto, acompañada por una labor de reflexión teórica. Si esas instancias no pueden dejar de estar sostenidas por la formación disciplinar, lo que requiere un recorrido previo del estudiante, se comprende entonces la dificultad de introducir las prácticas en los momentos iniciales de los estudios.

Otra visión sobre la formación que se repitió en algunas entrevistas fue que el plan de estudios cuenta con demasiadas materias y, en consecuencia, el estudiante no logra profundizar mucho en los contenidos.

De acuerdo con los testimonios recogidos, ciertas materias sirven principalmente como una introducción a determinada disciplina. En el caso de Literatura, por ejemplo, una profesora dijo que era imposible abordar todos los temas que hacen al fenómeno literario en el transcur-

so de una materia cuatrimestral. En cambio, la asignatura le había otorgado criterios para pensar el trabajo con textos literarios en la clase de portugués y, a partir de ello, continuar indagando por sí misma.

A su vez, otros docentes dijeron que muchas veces deben volver a estudiar algunos contenidos para reaprenderlos antes de enseñarlos porque no resulta posible retenerlo todo. Esto no es visto como algo negativo, ya que cuentan con la capacidad para encarar este proceso por sí mismos. En ese sentido, los entrevistados afirmaron que su formación les había proporcionado, ante todo, herramientas que les permiten tomar decisiones sobre la mejor forma de realizar su trabajo. Varios de ellos coincidieron en que una de las características que distingue a los egresados del Lenguas Vivas es justamente la capacidad de pensar críticamente su propia práctica frente a diferentes situaciones que puedan presentárseles.

Podemos sostener, a partir de esas afirmaciones, que la construcción de las habilidades pedagógicas no se trabaja únicamente en las instancias de práctica sino que es un objetivo que orienta todo el recorrido de los estudiantes. La manera en que los egresados del Lenguas Vivas dan cuenta de su formación permite comprender que esta no provee de todos los conocimientos necesarios sino que constituye un punto de partida para una trayectoria de formación que debe continuar en otras instancias.

Meirieu (1998) sostiene que la búsqueda de la autonomía del sujeto debe ser un principio orientador de todo acto educativo. Esa autonomía no puede pensarse como un estado final en el cual la persona se encontraría una vez acabados sus aprendizajes, sino que todas las acciones de enseñanza deben organizarse de forma

tal que favorezcan un proceso de autonomización cada vez mayor. Pensar de ese modo la formación inicial implica reconocer que, más que otorgar definitivamente todos los conocimientos necesarios para ejercer la profesión, debe proporcionar las capacidades para que el graduado continúe indagando su propio camino. De esa forma, tal vez podría dejar de cargarse con nuevos requerimientos a una currícula ya bastante exigida.

Consideraciones finales

Esperamos que estas características de la formación en el área de portugués ayuden a comprender cuál es el papel que potencialmente puede desempeñar nuestra institución en el desarrollo de la identidad profesional. Se trata de un rol que va mucho más allá de proveer conocimientos disciplinares y metodológicos para la enseñanza. Así concebida, la preparación para la práctica no consiste solamente en aproximar al futuro profesor a la realidad cotidiana del trabajo sino, fundamentalmente, en propiciar la reflexión para que comience a pensarse como un profesional de la educación.

Al respecto, es nuestro deseo que las principales conclusiones del Trabajo de Campo, que se han expuesto aquí de manera sintética, puedan constituir un aporte para esa reflexión.

El perfil de los ingresantes de nuestro Profesorado de Portugués, que no siempre se plantean el objetivo de graduarse para ejercer la docencia, debería ser especialmente considerado para implementar estrategias que favorezcan su permanencia. La discusión de esta problemática con los estudiantes de los primeros años, junto con un contacto gradual con la enseñanza, podría tal vez ayudar a reducir ansiedades y a definir los

objetivos de quienes no tienen en claro si desean dedicarse a esta profesión.

El hecho de que muchos estudiantes comiencen a dar clases mientras continúan estudiando constituye una fortaleza de la formación que sería importante reconocer para explotar todo su potencial. Estos alumnos aportan sus experiencias personales para introducir en clase el debate sobre problemáticas propias de la profesión docente. Eso permite, asimismo, que la institución sea un espacio donde los estudiantes puedan reflexionar en compañía de otros acerca de su trabajo como profesores. De esa forma, se contribuye a fomentar el hábito de analizar críticamente la propia práctica, característica que, como señalaron los entrevistados, es una de las más valiosas de los egresados del Lenguas Vivas.

Finalmente, debemos destacar que esa reflexión sobre el propio trabajo no se limita a cuestiones de la didáctica de la lengua extranjera. Implica también una comprensión de cuál es el significado de la tarea educativa y cómo se relaciona con el contexto social e institucional en que esta se inserta. Como fue observado, los

ámbitos en que actúan los docentes de portugués son de diversa índole y exigirán, aun en la institución escolar, la selección de las estrategias adecuadas para emprender su labor.

Referencias

- Cols, Estela (2008): "La formación docente inicial como trayectoria". Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD. Mimeo.
- De Lella, Cayetano (2003): "Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional". En: *Decisión: saberes para la acción en educación de adultos*, 5, pp. 20-24.
- Edelstein, Gloria (2015): "La enseñanza en la formación para la práctica". En: *Educación, Formación e Investigación*, 1, 1, pp. 148-159.
- Meirieu, Philippe (1998): *Frankenstein educador*. Trad. de Emili Olcina. Barcelona: Laertes.
- San Román, Leandro (2019): "Trayectorias de formación de los docentes de Portugués Lengua Extranjera". Informe final del Trabajo de Campo en Política y Administración de la Educación. IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Mimeo.
- Tedesco, Juan Carlos (2012): *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Leandro San Román es estudiante del Profesorado en Portugués en el IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".

El contenido de los textos y los puntos de vista expresados en los artículos, entrevistas y reseñas publicados en la *Revista Lenguas Vivas* y en el *Suplemento "El Lenguas": Proyectos Institucionales* son exclusiva responsabilidad de sus autoras y autores.

Suplementos editados desde 2015

Número 5, 2018 | *¿Terminal terciario? Los institutos de educación superior en el sistema educativo. Historia, situación actual y perspectivas*

Número 4, 2017 | *Vivir entre lenguas. La lengua española en diálogo con otras lenguas*

Número 3, 2016 | *Descripción de la interrogación directa en francés, su uso por hispanohablantes: hacia un estudio contrastivo y traductológico de sus aspectos sintácticos, semántico-pragmáticos y discursivos*

Número 2, 2015 | *Miradas sobre algunas traducciones argentinas de producciones culturales alemanas*

Número 1, 2015 | *Celebrating Shakespeare*