

## Ecos de mercado en docentes-alumnos de E/LE en Brasil Repeticiones y ausencias

*(Market effects on teachers who study Spanish as a foreign language in Brazil.  
Recurrences and absences)*

*(Ecos de mercado em docentes-alunos de E/LE no Brasil. Repetições e ausências)*

[Cómo citar este artículo](#)

Adrián Pablo Fanjul

Universidade de São Paulo

[adrianpf@yahoo.com](mailto:adrianpf@yahoo.com)

### Resumen

Analizamos una muestra de redacciones de aspirantes al ingreso a una carrera de especialización para profesores de español como lengua extranjera en Brasil. La consigna de los escritos se refería al modo preferido para aprender o enseñar lenguas. Cotejándolos con la producción de cada uno en prácticas de construcción de diálogos, establecemos relaciones entre el desempeño productivo en lengua extranjera y algunas recurrencias en su discurso sobre la enseñanza / aprendizaje de la misma.

Nuestros resultados muestran una proporción inversa entre la reiteración de determinados significantes de circulación en el mercado de lenguas extranjeras y la adecuación al funcionamiento lingüístico en la producción, sobre todo en lo que hace a la obtención de correferencia.

**Palabras clave:** Español en Brasil; aprendizaje de lenguas extranjeras; discurso.

### Summary

We have analyzed a sample of compositions written by applicants for a specialization course aimed at teachers of Spanish as a foreign language in Brazil. The composition subject was their favorite way to learn or teach languages. Contrasting each applicant's production in terms of dialogue building practices, we have established relations between the productive performance in the foreign language and some recurrences in their discourse about Spanish as a foreign language teaching / learning.

Our results show an inverse proportion between the recurrence of specific signifiers used in the foreign languages market and the adequacy to linguistic operation in production, mainly in what refers to obtaining coreference.

**Key words:** Spanish in Brazil; foreign language learning; discourse.

### Resumo

Analisamos uma amostra de redações de candidatos para ingresso a um curso de especialização para professores de espanhol como língua estrangeira no Brasil. A indicação dada para a prova escrita se referia à modalidade preferida para se aprender ou se ensinar línguas. Comparando as redações com a produção de cada candidato em práticas de construção de diálogos, estabelecemos relações entre o desempenho produtivo na língua estrangeira e algumas recorrências no seu discurso sobre o ensino / aprendizagem dessa língua.

Nossos resultados mostram uma proporção inversa entre a reiteração de determinados significantes de circulação no mercado de línguas estrangeiras e a adequação ao funcionamento lingüístico na produção, sobretudo no que tange à obtenção de correferência.

**Palavras chave:** Espanhol no Brasil; aprendizagem de línguas estrangeiras; discurso.

## **Introducción**

Hace algunos años, en una comunicación presentada a un seminario (Fanjul, 2004), interpretamos algunos de los datos de la investigación que presentaremos en este artículo como efectos de una adscripción a los llamados "enfoques comunicativos" de la enseñanza de lenguas. Hoy intentamos leer aquellos y otros datos de la misma muestra también como "resonancias" (con el valor que Serrani, 1993, da a esa categoría) de algunos discursos que acompañan la difusión del español en el país desde la década de 1990. Discursos cuya implantación institucional son las varias instancias que promueven el español como "recurso económico", en general vinculadas con bancos, editoriales y otras empresas de España, aunque la circulación de esa figuración se extiende a los más diversos ámbitos de enseñanza del idioma. De los muchos foros y escritos dedicados a esa promoción damos, para referencia del lector, el texto de Berdugo (2001) en el panel específico sobre "el español como activo económico" de uno de los "Congresos de la Lengua" (inspirados desde intereses análogos), pero existen innumerables fuentes en el mismo sentido, que cualquiera que se acerque a la enseñanza de español como lengua extranjera encontrará rápidamente en su camino.

En el desarrollo particular que ese discurso viene teniendo en Brasil, uno de sus postulados es la "urgencia", perceptible ora como premisa, ora explícitamente, en declaraciones de funcionarios y diplomáticos, propaganda institucional, publicidad de cursos y editoriales, materiales didácticos, intervenciones en encuentros de profesores y listas de discusión, etc. Esa premisa se combina, de cierto modo, como veremos, con ecos de un "comunicativismo" superficialmente asimilado. Aclaremos, al respecto, que no nos proponemos hacer evaluación de ningún abordaje específico de enseñanza como tal, sobre todo porque hemos conocido excelentes resultados en clases y cursos diseñados con coherencia a partir de presupuestos comunicativos. Nos referimos más bien a la absorción que el mercado y las instituciones hacen de determinados presupuestos, y a cómo funcionan estos en contextos específicos de contacto lingüístico. Intentaremos demostrar que las resonancias de esa discursividad de "urgencia" tienden a acompañar los resultados menos eficaces en cuanto a la adquisición de habilidades en español, incluso en las prácticas que podríamos llamar "funcionales". Para esa exposición, nos valemos del análisis de un corpus de exámenes para el ingreso a un curso de especialización en lengua española.

## 1. El corpus recogido

Una importante institución de enseñanza superior de São Paulo realizó un examen para seleccionar candidatos a alumnos de un curso de especialización en español. El objetivo era sólo evaluar niveles de desempeño en español, buscando un perfil de alumno con un nivel que intentaban tipificar como intermedio. No se incluyó evaluación de conocimientos metalingüísticos, ni se utilizó terminología de descripción gramatical. Se pidió la composición de determinados diálogos, otros fragmentos y una redacción. El ejercicio de diálogos era el siguiente, que como puede apreciarse, está claramente orientado a la realización de "actos de habla":

Construye los diálogos correspondientes a las siguientes situaciones, todas de una misma historia supuesta.

Los personajes de esto que va a ponerse en palabras son los siguientes:

Inés: Madre de Josefina y abuela de Víctor (niño de tres años)

Paulo: Hermano de Inés.

a) Construye, primero, un diálogo de tres intervenciones, entre Paulo y Josefina, siguiendo esta pauta: Josefina averigua que Paulo está yendo a lo de su madre, y le pide que le transmita a su madre su pedido de que el martes próximo cuide a su nene, porque ella (Josefina) tiene una entrevista de trabajo.

b) Ahora, haz un diálogo de dos intervenciones, entre Paulo e Inés, siguiendo esta pauta: Paulo transmite a Inés el pedido de Josefina. Inés se queja, pero le dice que ella misma va a hablar después con su hija.

c) Escribe un fragmento, compuesto por dos intervenciones, como extraído de un diálogo telefónico entre Inés y Josefina, en que Inés, como condición para quedarse con Víctor, formula un pedido en tono de orden.

Luego se les pedía una redacción con la siguiente consigna:

Teniendo en cuenta tu experiencia como profesor o tu experiencia personal como aprendiz de una lengua extranjera, ¿cuál piensas que es una buena forma de aprender otra lengua? Comenta y justifica tu respuesta en un texto de no más de 200 palabras.

Hubo también una entrevista en la que se evaluó el desempeño oral de los candidatos. Los evaluadores atribuyeron notas totales de 0 a 10. En la parte escrita se tuvo en cuenta, según la grilla que informaron los evaluadores, consistencia, coherencia, cohesión, gramaticalidad de la expresión, y riqueza y adecuación del léxico. Los evaluadores utilizaron como nota de aprobación el 7. De los 63

candidatos, 30 alcanzaron o superaron esa nota. Cabe señalar que la mayoría de los candidatos, tanto aprobados como reprobados, enseñan español actualmente.

Nos parece importante aclarar que el hecho de que presentemos los resultados como muestra no implica que compartamos plenamente los procedimientos de elaboración de la prueba, sus criterios de clasificación, ni que asumamos categorías del tipo de "intermedio", "avanzado", etc., como realidades constatables. Creemos, sí, que se trata de una muestra de desempeño en condiciones de producción semejante y con indicaciones claras, lo que la hace pertinente para nuestro trabajo.<sup>1</sup>

## 2. Enfoque y procedimientos

Nos propusimos analizar *relaciones posibles entre las habilidades en español evidenciadas en el rendimiento alcanzado en las pruebas, y conceptualizaciones perceptibles en la redacción sobre "una buena forma de aprender otra lengua"*. Más exactamente, entre *habilidades manifiestas* y regularidades en el *discurso sobre la enseñanza-aprendizaje* que se manifiesta en las redacciones.

Partimos de una concepción sobre el discurso como proceso socio-histórico, en la que, de un modo general, se pueden incluir varios de los autores citados en la bibliografía, como Fuchs (1994), Maingueneau (2000) o Serrani (1993). Sobre ello, aquí nos limitaremos a explicar brevemente puntos de vista que ofrecen interés para el presente trabajo.

Se considera que todo enunciado es polifónico, o sea, que en él se entrecruzan voces provenientes de otros enunciados, especialmente "convocadas" por el género o por el tema de que se trate. En función de eso, no consideramos que el sujeto del lenguaje sea "libre" o "estratégico". Su enunciado está determinado, en primer lugar, por el orden del discurso en que se inscribe. No vemos la intención del hablante, ni el contexto situacional, como los principales factores que determinan el sentido, creemos que esos factores no hacen más que contribuir a que el enunciador ocupe un lugar de sujeto, o un lugar de enunciación, que ya está previamente determinado por circunstancias históricas, y que se vincula a diversos intereses en pugna en un espacio social.

---

<sup>1</sup> También, pensando en el lector argentino, creemos adecuado explicar una característica de la prueba que nos parece que difícilmente podría ser diferente en la realidad brasileña cuando se trata de una selección abierta a todo el que quiera presentarse: el uso de "tú" en las consignas. La enseñanza de español en Brasil se caracteriza por una gran hibridez de orígenes nacionales, y eso hace que no se pueda prever que la mayoría de los que se han recibido y dan clase manejen formas como el voseo.

Los textos que analizamos se produjeron en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, donde circulan enunciados que muchas veces están en conflicto, dada la heterogeneidad de los ámbitos institucionales (educación pública, escuelas de idiomas, empresas que producen material didáctico, gobiernos de diversos países, universidades, asociaciones profesionales), y los diversos intereses materiales en que se generan. Creemos que en el discurso de los profesionales, al hablar de nuestra tarea, más allá de cuál pueda ser nuestra intención reflexiva, se "cuelan" constantemente significantes cruciales de esos enunciados, del mismo modo que dejan sus huellas presupuestos que sirven a intereses que no siempre tenemos en cuenta al enunciar. Por eso nos parece válido y posible rastrear, en el discurso de los sujetos de nuestra investigación, huellas de concepciones sobre la(s) lengua(s) y su enseñanza, rastros de enunciados de promoción de actitudes, materiales y posturas, permanencia de presupuestos y de valoraciones no siempre explicitadas.

¿Con qué metodología abordar esa heterogeneidad de fenómenos, si aspiramos a una validez explicativa? Trabajamos por medio de la delimitación, cuantificación y ponderación analítica de variables enunciativas<sup>2</sup> perceptibles en los enunciados. En este caso, fundamentalmente analizamos regularidades en *expresiones cuantificadoras, uso de escalas comparativas, selecciones léxicas, marcadores argumentativos* (Ducrot 2001) y orientación de *reformulaciones explicativas* (Fuchs 1994). En cada caso, a partir del punto 4, damos ejemplos de los indicadores que nos llevaron a circunscribir cada variable.

Excluimos de la muestra a los nativos, para evitar un importante factor de heterogeneidad en el corpus tanto en lo que hace a las habilidades evidenciadas como a su relación con la lengua. Así, nos quedó un corpus de 51 pruebas. Según la nota obtenida, las reunimos en tres grupos para clasificar la muestra: 1º: de 7 a 10 puntos / 2º: 5 y 6 puntos / 3º: de 0 a 4 puntos. Quedaron 21 casos en el primer grupo, 9 en el segundo y 21 en el tercero.

### **3. Eficacia e información**

El enfoque comunicativo contribuyó, mediante aplicaciones indudablemente valiosas, con la incorporación a la enseñanza de los aspectos pragmáticos del lenguaje. Pero ha recibido también muchas críticas debido a la limitación de las prácticas que genera y, sobre todo, debido a que desatiende dimensiones cruciales

---

<sup>2</sup> Sobre los muchos fenómenos derivados de la enunciación y que pueden dar lugar a variables, véase Kerbrat Orecchioni (1987), pero también categorizaciones en los textos de Maingueneau y Ducrot referidos en la bibliografía. Un trabajo nuestro de publicación reciente (Fanjul 2002) también incluye un apartado al respecto.

en la relación del hombre con la(s) lengua(s). De esas críticas, vale la pena rescatar, en este punto, dos que nos muestran sendos caminos posibles de reflexión. La primera es una de las "contradicciones" que señala Castaños (1993), en cuanto a reducir la lengua a una única función, la comunicación, al punto de concebir la propia lengua como resultado de la monofunción comunicativa. La segunda es una de las críticas formuladas (entre otros) por Franzoni (1992), sobre mostrar la lengua como instrumento de comunicación. Por el primer reduccionismo se llega a desconocer la especificidad del orden de la lengua y la complejidad de su papel en la vida humana al participar de la organización del mundo en la cognición, de la producción imaginaria, de las identificaciones sociales, de la esfera afectiva, y también, de lo no comunicable. Por medio del segundo reduccionismo, al imaginar un sujeto exterior que "usa" la lengua-instrumento para sus fines, se desatiende el lugar de la subjetividad en el aprendizaje de segundas lenguas.

La muestra que recogimos, si bien permite indagar efectos de ambos reduccionismos, evidencia, en el discurso de los candidatos, efectos de una banalización mercadológica del enfoque comunicativo que abandona varios de los principios del mismo: la búsqueda de eficacia pragmática, y el énfasis en las funciones informativas del lenguaje.

Comencemos por ubicar la dimensión del desfasaje en las habilidades registradas en las pruebas analizadas. El ejercicio de composición de diálogos que mostramos en el punto 1, compuesto completamente por indicaciones funcionales (formular una averiguación, producir y transmitir pedidos, quejarse, anticipar acciones, poner condiciones, aceptar), movilizaba también, como no podría ser de otra manera, las marcas *formales* fundamentales de la enunciación: las de espacio, tiempo y persona, más aún las de esta última categoría, ya que se pedían varios segmentos de discurso "referido". Como viene siendo demostrado desde la tesis de González (1994), y constantemente difundido por esta autora y otros que continúan investigando en esa línea, el funcionamiento de las marcas de persona en español y portugués brasileño responde a tendencias opuestas y es uno de los principales lugares de desencuentro de sentido entre hablantes de ambas lenguas, con innumerables reflejos en los procesos de adquisición de una lengua por los hablantes de la otra.

El funcionamiento inadecuado de esas marcas *formales* podía hacer que se perdiera la referencia personal y que, a pesar de cumplirse los "actos de habla" (se "pide", se "queja", se "acepta") no se pudiera saber (ver nuevamente la situación planteada en el ejercicio) quién le pide qué a quién en esa familia, quién va a quedarse a cuidar a quién, quién se queja de qué y por qué. Esa pérdida ocurrió, y

en muchos casos. De hecho, fue uno de los principales motivos de reprobación. Veamos algunos ejemplos (en todos los casos, la transcripción es literal, sin "corrección" de la producción de los candidatos):

Caso 04. *Josefina: -¡Hola Paulo! Necesito que le pides a mi madre que cuides al nene en el martes próximo. ¿Puedes hacerme el favor?*

*Paulo: -¡Sí! ¿Pero, que se pasa con usted?*

Caso 09. (Nótese que no hubo, en este caso, comprensión del parentesco.)

*Josefina: -Paulo ya que va ver su madre. Dime a ella que venga el martes próximo para que cuide de Víctor.*

*Paulo: -Es verdad, me olvidei que tiene una entrevista de trabajo.*

*Josefina: -Sí, es verdad, no puedo perder esta oportunidad.*

Caso 12. *Inés: -Le voy a cuidar de Víctor, pero que seas la última vez, no pienses que le serviré como niñera de tu hijo, isoy la abuela solamente!*

#### **4. Rasgos de una "economía"**

La expansión de un "recurso económico" se relaciona con exigencias de productividad y rentabilidad. Demandas que no pueden detenerse en la consideración de elementos cuyo rédito aparece como meramente "intelectual". Así, en la discursividad que los datos de esta sección muestran como predominante en las redacciones de los candidatos que evidenciaron un nivel más bajo de desempeño, observamos diversas regularidades cuyo punto en común parece ser la *evasión* constante respecto de *la lengua como objeto problemático de conocimiento*. Iremos exponiendo, en siete subítems, los rasgos de ese movimiento en círculos.

##### **4.1. La búsqueda de la acumulación**

Proliferan, en las redacciones de los candidatos, los cuantificadores aumentativos o absolutos para referirse a actividades o materiales que son necesarios para un buen aprendizaje. "Más y más", "mucho", "todo lo que...", resuenan constantemente en el sector más desfavorecido de la muestra, como en este caso que damos como ejemplo:

Caso 12: Todo que existir para incentivar el alumno es bienvenido [...] Cuanto más escuchar y hablar mejor, es lo que más practico en clase para que puedan se salir bien en cualquier situación.

Ese tipo de cuantificación aparece en el 61,90% del sector "0 a 4", y sólo en el 9,52% del sector "7 a 10" (ver todos los índices resumidos en la Tabla 1, en 4.3, abajo). Por su frecuencia, al leer las redacciones "suenan" como caracterizador de un estilo, un "ethos" (Maingueneau 2000) de "acumulación de stock" que, como veremos, es coherente con los rasgos que detallamos en los puntos siguientes.

#### 4.2. El privilegio de la producción oral

De las cuatro habilidades consideradas habitualmente en la pedagogía de lenguas, la expresión oral tiene un lugar destacado en los caminos propuestos por muchos de los candidatos. Cuantificando los casos en que el "hablar" aparece *explícitamente*, respecto de otras destrezas, como punto más alto de una escala (mediante modalizadores como "sobre todo", "lo más importante", etc.), tenemos que en los candidatos con mayor rendimiento, esa valoración aparece sólo en un caso (4,77%), mientras que cobra una adhesión de 38,10% en los del sector de puntaje menor (0 a 4) y de 44,45% en el sector intermedio. Si observamos en la misma Tabla 1, más adelante, la proporción en que los candidatos manifestaron preferencia por un *equilibrio entre habilidades*, o sea, dieron igual importancia a las cuatro, las proporciones se invierten claramente.

En cuanto a ese "hablar", vale agregar dos detalles que nos muestran su valor cualitativo como expresión de una postura. Uno es que, en 6 de los 8 casos "0 a 4" aparece seguido de alguna forma concesiva sobre posibles "errores" ("hablar mucho, aunque te equivoques"). Otro es que en 4 de los mismos 8, el "habla" aparece ligada a la idea de comunicación, o directamente como su reformulación, como en este caso:

*Caso 17: Pero lo que considero más importante en todo aprendizaje de lengua extranjera es la buena comunicación. Practicar siempre y mucho. Aprender a oír, para saber pronunciar correctamente las palabras. Comunicar-se (hablar) mismo con alguno error, y verificar como se habla correctamente.*

De esa manera, y en eso probablemente resida el eje de la vulgarización del enfoque comunicativo que se opera en esta coyuntura mercadológica, vemos que la comunicación se representa como una acumulación básicamente cuantitativa, cuyo único criterio cualitativo es la "corrección" respecto de una norma, sin que se visualice un destinatario.

#### 4.3. De la facilidad a la "naturalidad"

La representación del español como lengua "fácil" hace tiempo que está en franco retroceso en Brasil (ver, al respecto, Celada y González, 2000). No sólo por efecto de un mayor contacto, sino también porque no interesa a ninguno de los agentes en juego. Una lengua "fácil" no vende, no da prestigio a quien la enseña o aprende, en suma, no agrega capital cultural.

Pero si se viene abandonando esa representación, muy lejos se está de salir de la disyuntiva "facilidad" / "dificultad", que nos parece poco productiva por dos motivos. Por un lado, porque reducir la diferencia lingüística a dificultades tiene como consecuencia no preocuparse por estudiar el funcionamiento de las lenguas, y eso se relaciona con lo que trataremos en 4.4, abajo. Por otra parte, porque al poner el foco en quien enseña y aprende (obviamente son ellos, no las lenguas, los que pueden experimentar "dificultad") se promueve un lugar para la lengua materna que, como veremos en 4.5, refuerza estereotipos.

Para lo que específicamente trataremos en este punto, la "facilidad", cuando aparece expresada en la muestra, lo hace asociada con conceptos como "naturalidad" y "espontaneidad". Hay en los "clásicos" del enfoque comunicativo, como Allwright (1979), afirmaciones acerca de que atendiendo a necesidades comunicativas, el aprendizaje de la lengua se daría por sí solo. Pero sin duda la interpretación vulgarizante producida en lo más mercantil de la enseñanza de lenguas extranjeras ha incrementado la creencia en esa espontaneidad y la expectativa de un aprendizaje sin inversión cognitiva ni de subjetividad.

En el 38,10% de los candidatos que mostraron el rendimiento más bajo (y en ninguno de los que resultaron aprobados), aparecen expresiones que muestran el aprendizaje como "fácil" o "natural", o ambas cosas, si se encuadra en métodos "modernos" o "avanzados". Véase este caso:

*Caso 03: Mientras trabajo con alumnos que buscan mejoría para su familia con el estudio, las clases son de más de treinta (rede pública) y ellos aprenden la lengua española con muy facilidad. [...] la profesión de maestro eres siempre una constante estudio de cosas nuevas todos los días, ahora tienes que salir del tradicional de sus clases y iras para métodos avanzados.*

Hicimos, también, un relevamiento de dos ítems lexicales que nos llamaron la atención por su especial reiteración y por remitirnos a enunciados de oferta de cursos y de búsqueda de profesores: "interactivo" y "dinámico" (y sus variantes morfológicas). Aparecen, como se puede ver en la Tabla 1, infra, con una frecuencia mucho mayor en las producciones de los tramos "0 a 4" y "5 a 6". Esos términos aparecen en casi todos los casos, relacionados con un imperativo de

“rapidez” y “facilidad”. Incluso en una de las redacciones (caso 12) –por uno de esos mecanismos discursivos que, como explicamos en 2, huyen del control del sujeto– se “cuelan” algunos adjetivos que remiten a políticas de “satisfacción del cliente”: “Una clase alegre, competitiva y satisfactoria al alumno”.

Presentamos a continuación un resumen de los indicadores descritos hasta ahora:

**Tabla 1 – Síntesis de las principales regularidades encontradas**

	<b>Notas 7 a 10 (21 casos)</b>	<b>Notas 5 y 6 (9 casos)</b>	<b>Notas 0 a 4 (21 casos)</b>
“Hablar” como <i>lo principal</i>	1 - <b>4,77%</b>	4 - <b>44,45%</b>	8 - <b>38,10%</b>
“Mucho”, “todo lo que haya”	2 - <b>9,52%</b>	3 - <b>33,33%</b>	13 - <b>61,90%</b>
natural / fácil	0	2 - <b>22,22%</b>	8 - <b>38,10%</b>
equilibrio entre habilidades	8 - <b>38,10%</b>	2 - <b>22, 22%</b>	1 - <b>4,77%</b>
“interactivo”, “dinámico”	2 - <b>9,52%</b>	3 - <b>33,33%</b>	7 - <b>33,33%</b>

Cerramos estas apreciaciones con un fragmento en que las problemáticas expuestas aparecen emblemáticamente entrelazadas:

*Caso 02: Oye tenemos muchos metodos para ensinar otros idiomas, pero no hay interatividad ao trabajarmos con neles. Las escuelas de linguas ensinam con medios convencionales y los alunos no tienen la oportunidad de conecer el nuevo, hablar con sus companeiros, sacar noticias la Internet. Las clases los alunos so hacen los ejercicios que el profesor piede y hablan o que ello habla. Tenemos que dar oportunidad para que ellos puean hablar y buscar otros conecimientos, porque el profesor no es o dueno del saber.*

Somos conscientes de que, como podrá notar cualquiera acostumbrado a enseñar español a hablantes de portugués, se trata de alguien que, a diferencia, probablemente, de todos los demás candidatos, había tenido poquísimos contactos con el español antes de hacer la prueba. Muy probablemente haya intentado el examen guiado él mismo por una idea de facilidad, que permitiría hacer una especialización en español sin haberlo estudiado nunca. Pero lejos de ser por eso un contraejemplo, lo consideramos emblemático porque asume en su discurso todos los rasgos que venimos describiendo. Precisamente la premisa de no necesidad de conocimiento confluye, en un lugar de enunciación, con la retórica del mercado.

#### 4.4. Gramática, norma y funcionamiento

En varias de las producciones analizadas se hace referencia a la "gramática" entre lo que forma parte del aprendizaje, pero varía mucho lo que parece entenderse por ella.

Mientras que en los casos de menor puntaje en que se menciona la "gramática", ésta aparece reformulada como "los verbos" (casos 07, 04 y 10) o "la forma correcta de hablar" (07 y 23); en los casos aprobados (40, 41, 42, 49), se explica o reformula como "estructuras", "funciones", "funcionamiento". Se evidencia, en esos últimos, la percepción de la lengua como un lugar específico de conocimiento, mientras que en los primeros se recrea una imagen, lamentablemente muy difundida en el medio escolar, en que sólo existen los hablantes por un lado, y la "norma", por otro, borrándose del mundo del lenguaje la lengua con su relativa autonomía. Así, en varias de las producciones, la "gramática" se opone a las situaciones "reales", retomándose una de las falencias del comunicativismo señalada por Franzoni (1993: 54):

O argumento de banir a "metalinguagem" e a língua materna do espaço da sala de aula sustenta-se, para esses defensores, na necessidade de não "expor" o aprendiz a "irrealidades", a situações distantes de seus interesses ou distantes de situações com as quais o aprendiz se encontrará fora do espaço da sala de aula.

#### 4.5. El lugar para la lengua brasileña

Es lógico que al borrarse el orden de lo lingüístico no se le dé lugar a la lengua materna como objeto digno de ser revisitado en la clase de lengua extranjera. Como nos recuerda el párrafo arriba citado, la búsqueda de la "realidad" expulsó la lengua materna de muchas clases.

En la enseñanza de español en Brasil, se va abriendo paso, en los últimos años, la percepción de que estamos ante un *contacto entre lenguas próximas* y que ese contacto posibilita un enriquecimiento del conocimiento sobre ambas lenguas y las complejas relaciones que entre ellas se traban. En el espacio de la formación y perfeccionamiento de profesores, sobre todo en el ámbito académico pero no sólo en él, se le da un espacio cada vez mayor a estudios contrastivos que salen de la comparación de paradigmas para preguntarse sobre los encuentros y desencuentros en el funcionamiento efectivo y actual de ambas lenguas. Cada vez es más claro que no se puede ser un profesor eficaz de español sin abocarse con respeto, sobre todo si se es hispanohablante, al estudio del portugués brasileño y de la cultura que en él encuentra sentido.

Ese saludable desplazamiento se ha visto indirectamente favorecido en los últimos años, como veremos en 5, por algunas políticas de estado. Decimos que se trata de un desplazamiento porque, con excepción de algunos ámbitos universitarios, la tónica dominante en la enseñanza venía siendo una visión unilateral: brasileños que debían aprender una lengua, sin que ese proceso de enseñanza y aprendizaje promoviese ninguna reflexión sobre el contacto con la lengua y la riquísima cultura de los aprendices, desaprovechando el contacto que de hecho se produce en ese espacio. Particularmente nítida resultaba esa visión en el accionar de las instituciones inspiradas por las políticas lingüísticas de "expansión", tanto de órganos culturales de España como de editoriales y empresas relacionadas con el español como "recurso económico". No sólo jamás se escucha en esos ámbitos la posibilidad de reciprocidad (necesidad de que los hispanohablantes aprendan portugués), sino que la propia idea de contacto está ausente, conformándose una escena en que, con menor o mayor dificultad, se aprende LA lengua, la que está llamada a ser aprendida. Resulta sintomático al respecto el nombre de un evento anual que realiza desde 1993 la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil: "Seminario de dificultades específicas en la enseñanza de español a lusohablantes". Y es justo decir que ese tipo de denominación, así como la escena descrita, recorre también el discurso de instituciones y profesores locales.

Así, el brasileño es colocado como "portador intrínseco de dificultad", no como el hablante de una lengua diferente que aprende otra.<sup>3</sup> Si la imagen tiene cierta permanencia en el campo educativo brasileño es porque se enlaza fácilmente con el tipo particular de diglosia que, según explica Bagno (2001; 163-167), coloca a los brasileños en una relación de poca estima respecto de su propia lengua.

A pesar del desplazamiento que explicamos, la pertinencia de dar un lugar a la lengua materna en las clases apenas aparece en nuestra muestra. Pero esa aparición tímida nos ofrece un indicador cualitativo sobre hacia dónde apuntamos. Las dos únicas menciones a la lengua materna en los casos de menor puntaje (06 y 08) son para rechazarla (en uno de ellos con el viejo argumento escolar de que "los brasileños no saben su propio idioma", idea en la que también se niega la lengua al identificarla con la "norma"). En cambio, los tres casos que hablan de la lengua materna (29, 41 y 43), dentro del sector que obtuvo mejor rendimiento, lo hacen para proponer en clase momentos de contraste.

#### 4.6. Los tipos de esfuerzo

---

<sup>3</sup> Llegamos a conocer un material para práctica de pronunciación cuyo casete se organizaba en partes que comenzaban, todas, con la frase "Dificultad del brasileño para..." e introducían el tema a ser practicado.

En muchas de las redacciones, los sujetos destacan la necesidad de esfuerzo para aprender una lengua extranjera. Lo que varía mucho es en qué parece consistir ese "esfuerzo". En descripciones que abundan especialmente entre los menos favorecidos en cuanto a habilidades adquiridas, el esfuerzo se inscribe en lo que explicamos en 4.1, arriba, o sea, muchas actividades: leer mucho, ver muchas películas, mucha TV en español, oír muchos discos, viajar mucho. En otras, que predominan en los que alcanzaron mejores resultados, si bien no se deja de mencionar el interés por las actividades, se destacan propuestas que tienen que ver con un esfuerzo de pensamiento cognitivo. Damos algunos ejemplos, con el número de caso correspondiente: "actividad compleja" (41) / "estar dispuestos a absorber nuevos pensamientos, nuevos mundos" (37) / "no permite que haya caminos sencillos" (34) / "transferir técnicas de aprendizaje" (38) "estudiar con ahínco la gramática" (40) / "el alumno que determina sus objetivos" (49)

Precisamente, entre los problemas que Castaños (1993) señala en el enfoque comunicativo, está el de promover interacciones triviales en vez de propender a un desarrollo cognitivo relevante. Como lo expone la Tabla 2, abajo, en los sectores de nuestra muestra en que más resonó la discursividad que hemos descrito en los puntos anteriores, el esfuerzo es visto como fundamentalmente "de desempeño" (un "hacer" constante). En el otro sector, aunque no se deja de lado el "hacer", la mayoría muestra otra tendencia:

**Tabla 2: Tipo de esfuerzo propuesto como necesario**

	Esfuerzo de desempeño	Esfuerzo cognitivo
<b>7 a 10 (21 casos)</b>	4 - <b>19,04%</b>	11 - <b>52,38%</b>
<b>5 y 6 (9 casos)</b>	3 - <b>33,33 %</b>	0
<b>0 a 4 (21 casos)</b>	14 - <b>66,67%</b>	2 - <b>9,52%</b>

#### 4.7. Enunciadores y mercado

Podrá decirse que las presiones del mercado de trabajo motivan esa carrera del "hacer y hacer". Sin embargo, creemos que la muestra recogida deja ver dos facetas del problema. Por un lado, las presiones mercadológicas están muy relacionadas con el discurso de la "abundancia" de materiales y "contacto", del "hablar y hablar", de la "facilidad", el "dinamismo", la "interactividad", etc., y esa confluencia de intereses materiales es obvia. Pero por otra parte, los textos

recogidos nos muestran diversas formas de posicionarse ante eso, sobre todo en los casos en que la problemática es explicitada, y de eso trata este subítem.

En efecto, en 14 de las redacciones analizadas podemos ver referencias a la demanda del mercado de trabajo. Analizamos, entonces, en cada caso, el posicionamiento enunciativo-argumentativo de los sujetos frente a ese "mercado". Nos valimos para ello de la distinción de Ducrot (2001: 266) entre "locutor" y "enunciador": en un mismo enunciado "se ponen en escena enunciadores sucesivos que argumentan en sentidos opuestos", y el locutor coincide con el punto de vista de uno de ellos. Así, tenemos en las redacciones locutores que asumen el punto de vista y la "voz" de ese mercado, convergiendo con el mismo, y otros que se separan de ese punto de vista mercadológico. En los primeros, el mercado es un dictado incuestionable; en los otros, es mostrado como presión o hasta obstáculo para un buen resultado. Viendo la distribución en los grupos según rendimiento, tenemos:

**Tabla 3 – Posicionamiento enunciativo frente al "mercado"**

	Dictado (convergencia de punto de vista)	Presión (divergencia de punto de vista)
7 a 10	1 caso	3 casos
5 y 6	1 caso	0 casos
0 a 4	6 casos	3 casos

## **5. Conclusión. Los tropezones de la urgencia**

Nos parece que los indicadores vistos pueden ser puestos en relación parafrástica con enunciados de amplia difusión en el espacio de enseñanza de español en Brasil a partir del recorte institucional que describimos en la Introducción, y que comparten con los enunciadores del corpus analizado la relevancia dada a valores como "rapidez", "practicidad", rechazo de la "forma" y "urgencia en la acción", así como la elipsis de la lengua materna y de la existencia de un contacto entre lenguas.

En agosto de 2005, más de un año después de nuestro primer trabajo con esta muestra, fue promulgada la Ley 11.161, que estableció la obligatoriedad de la oferta de español en la enseñanza media en todo el país. La sanción de esa ley polarizó la tensión entre las dos perspectivas que aquí venimos confrontando, y llevó a que, de diferentes maneras, cada una de ellas alcanzase su expresión más nítida y condensada.

Por un lado, al requerir la elaboración de orientaciones curriculares y convocar para ello especialistas del ámbito universitario nacional, que también debieron determinar características del tipo de material didáctico necesario, la ley hizo que por primera vez se pensase, con gran repercusión, el español *como asunto de la educación brasileña* y no de una expansión proveniente de otros centros de poder. Eso ya ha acarreado, en el corto tiempo transcurrido, el fortalecimiento de producciones que van en dirección contraria a la de la racionalidad que predomina en la muestra analizada. Por ejemplo, se da gran importancia a la actividad de lectura, se piensa un escenario brasileño para el español, y los llamados “temas transversales” de los parámetros educativos nacionales favorecen la perspectiva intercultural.

Por otra parte, al establecer una fecha perentoria para la inserción de la lengua en todas las escuelas (2010), la ley 11.161, sobre cuya sanción no estuvo ausente la presión de “lobbies” del capital transnacional español, dio un nuevo impulso a los argumentos de “urgencia”, cuya mayor concretización fue el proyecto llamado “Oye”.

El “Oye” fue, desde nuestro punto de vista, la expresión más condensada de la racionalidad mercadológica que venimos describiendo, su elevación a política lingüística y planificación educativa. Se trató de un proyecto lanzado en 2006 en el Estado de São Paulo para garantizar la habilitación en tiempo récord de una gran cantidad de profesores de español, cuya cifra llegó a proyectarse a 45.000 en dos años. Se proponía una carrera totalmente a distancia y de 600 horas, cuando aún la habilitación más exigua en universidades privadas supera las 1800 horas presenciales. Los módulos, que reproducían el “Aula virtual de español” (AVE) del Instituto Cervantes, correspondían a un curso de E/Le, para formar un usuario de la lengua, sin ningún contenido metalingüístico, metadiscursivo, literario o cultural. Bastaba ser profesor activo en la red, concursado o no, de cualquier asignatura, para acceder al curso y obtener la certificación después de aprobar esos módulos. El plan era financiado por el Banco de Santander y resultaba de un acuerdo del portal Universia, rama cultural de dicho banco, con la *Secretaria do Estado da Educação* de São Paulo. Todo el contenido sería elaborado por el Instituto Cervantes, y las universidades del Estado fueron convocadas sólo para seleccionar los monitores que lo aplicarían y para refrendar la titulación.

La fuerte resistencia de los docentes y alumnos universitarios, así como de las asociaciones de profesores de todo el país, concretizada en un manifiesto que recogió más de mil firmas y en una acción judicial, dejó el proyecto prácticamente sin efecto, ya que se transformó en un curso de extensión no habilitante. Durante

los meses de septiembre a noviembre de 2006, cuando se desarrollaba esa resistencia, el generalizado repudio hizo que pocas voces se atreviesen a defender públicamente el "Oye". Pero las que lo hicieron, adoptaron la "urgencia" como su principal línea argumental. En la lista de discusión ELEBRASIL, promovida por la Consejería de Educación, aparecieron algunas de esas voces, intentando polemizar con los muchos que, en la misma lista, rechazaban el proyecto.<sup>4</sup> Y en el momento del lanzamiento del proyecto, el sitio de Universia en Brasil incluyó declaraciones del presidente del banco de Santander, Emilio Botín, que después fueron retiradas de la página debido a su impacto negativo: "*O projeto tem um claro efeito multiplicador. Quando se aprovou a Lei, que fixava o prazo para capacitação em 2010, parecia um prazo irrealizável. Mas sem dúvida, esse projeto tem uma fórmula mágica.*"

Creemos que los resultados de otras "fórmulas mágicas" de "efecto multiplicador" son visibles en la muestra que hemos presentado. La actual situación, tanto por el marco legal creado como por la propia reacción contra ese tipo de proyectos, viene dando lugar al desarrollo de una conciencia crítica sobre la formación docente y sobre un lugar específico para el español en Brasil que esperamos que deje atrás, si no las presiones mercantilistas mucho más difíciles de conjurar, al menos la ilusión de aprendizaje desprendido de trabajo cognitivo y de reflexión intercultural.

## Referencias bibliográficas

- BAGNO, Marcos: *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*, São Paulo, Ed. Parábola, 2001.
- BERDUGO, Oscar: "El español como recurso económico: anatomía de un nuevo sector." Ponencia en la Sección "El activo del español", presentada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, 2001. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo\\_del\\_espanol/1\\_la\\_industria\\_del\\_espanol/berdugo\\_o.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/berdugo_o.htm) (Consultado: 03/12/2007.)
- CASTAÑOS, Fernando: "Dez contradições do enfoque comunicativo", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 21, 1993, pp. 79-93.
- CELADA, María Teresa y Neide GONZÁLEZ. "Los estudios de lengua española en Brasil". En: *Anuario brasileiro de estudos hispânicos, suplemento 2000, El hispanismo en Brasil*, pp. 35-58.

---

<sup>4</sup> Llegamos a conocer un material para práctica de pronunciación cuyo casete se organizaba en partes que comenzaban, todas, con la frase "Dificultad del brasileño para..." e introducían el tema a ser practicado.

- DUCROT, Oswald (1972). *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Edicial, 2001.
- FANJUL, Adrián. "Processos enunciativos no contato português brasileiro-espanhol. Experimentação sobre as modalizações de possibilidade e certeza", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 40, 2001, pp. 71-86.
- "Circuitos comunicativos. La negación de la lengua". En: *Actas del I Simposio de Didáctica de Español para Extranjeros – Teoría y práctica*. Instituto Cervantes de Rio de Janeiro, 25 e 26 de junho de 2004. ISBN 85-99010-01-8. NIPO: 503-04-013-9, pp. 60-72.
- FRANZONI, Patricia. *Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em Lingüística Aplicada*, Campinas, Ed. da Unicamp, 1991.
- FUCHS, Catherine *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ed. Ophrys, 1994.
- GONZÁLEZ, Neide (1994). "Cadê o pronome? O gato comeu". *Os pronomes pessoais na aquisição / aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*, Tesis de doctorado, FFLCH-USP.
- KERBRAT ORECCHIONI, Catherine (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette, 1987.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*, São Paulo, Cortez, 2000.
- SERRANI, Silvana. *A linguagem na pesquisa sociocultural*, Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993.
-

## Adrián Pablo Fanjul

Adrián Fanjul es doctor en Lingüística y Lengua portuguesa por la UNESP (Araraguara). Realizó estudios posdoctorales como becario de FAPESP en la Universidad de Buenos Aires. En la actualidad es profesor de grado y posgrado en el área de lengua española en la Universidad de San Pablo, sede de sus investigaciones en análisis del discurso y procesos enunciativos sobre la proximidad entre el español y el portugués en América del Sur. Es, asimismo, autor de numerosas publicaciones.

Ver más: <http://lattes.cnpq.br/5800662065713164>

### Subir

Cómo citar este artículo:

FANJUL, Adrián: "Ecos de mercado en docentes-alumnos de E/LE en Brasil. Repeticiones y ausencias", *SIGNOS ELE*, 1-2, abril 2008, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1262>, ISSN 1851-4863.

### Subir

---