

# Aspectos políticos de la formación del profesor de lenguas extranjeras

Vilson J. Leffa  
Universidade Católica de Pelotas

LEFFA, Vilson. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. (traducción al español, realizada por Gonzalo Abio, 2006).

## INTRODUCCIÓN

El ser humano posee algunas características que son exclusivas de su condición humana. Ningún otro ser, por ejemplo, tiene la capacidad de la articulación lingüística en términos de léxico y sintaxis; ningún otro ser es capaz de pensar y reflexionar sobre su propia condición, y ningún otro ser es capaz de evolucionar de una generación para otra, como lo hace el ser humano. Dos de esas características exclusivas – y esenciales – del ser humano, necesitan ser destacadas cuando se habla de la formación de profesores de lenguas extranjeras. Una, es la capacidad del habla; el hombre no es apenas un animal político; es un animal político que habla. La otra característica importante es la capacidad de evolucionar. El ser humano no permanece el mismo de una generación para otra; él se transforma, transforma el mundo y transforma la percepción que tenemos del mundo.

El profesor de lenguas extranjeras, cuando enseña una lengua a un alumno, toca al ser humano en su esencia – tanto por la acción del verbo enseñar, que significa provocar un cambio, estableciendo, por lo tanto, una relación con la capacidad de evolucionar, como por el objeto del verbo, que es la propia lengua, estableciendo así una relación con el habla. Pero si lidiar con la esencia del ser humano es el aspecto fascinante de la profesión, hay sin embargo, un precio que se debe pagar por esa prerrogativa, que es la larga y pesada inversión que hay que hacer para formar un profesor de lenguas extranjeras. Sin esa inversión no se obtiene un profesional dentro del perfil que se desea: reflexivo, crítico y comprometido con la educación.

La formación de un profesor de lenguas extranjeras envuelve el dominio de diferentes áreas de conocimiento, incluyendo el dominio de la lengua que enseña, y el dominio de la acción pedagógica necesaria para hacer que ocurra el aprendizaje de la lengua en el aula. La formación de un profesional competente en esas dos áreas de conocimiento, lengua y metodología, debido a que envuelve la definición del perfil deseado por la sociedad, es una cuestión más política que académica. El aula no es un globo de vidrio, aislado del mundo, lo que pasa dentro del aula está condicionado por lo que pasa fuera de él. Los factores que determinan el perfil del profesional de lenguas dependen de acciones, más o menos explícitas, conducidas fuera del ambiente estrictamente académico y que afectan al trabajo del profesor. Entre las acciones más explícitas están las leyes y orientaciones gubernamentales, el trabajo de las asociaciones de profesores, los proyectos de las secretarías de educación de los estados, los convenios entre diferentes instituciones, etc. Entre las menos explícitas están aquellas que son resultado de las relaciones de poder que permean los diferentes sectores de la sociedad, hoy globalizada. En el caso de las lenguas extranjeras, tenemos los factores políticos y económicos que influyen sobre la decisión por una u otra lengua, incluyendo, también, la cuestión de la multinacionalidad de la lengua inglesa en la actualidad. Todas esas cuestiones afectan la formación del profesor tanto en situaciones de preservicio (p. ej., la definición de una carga horaria mínima para una disciplina en cursos de graduación) como en situaciones de servicio (p. ej., la organización de un curso de actualización para profesores de la enseñanza media).

## EL GRAN DESAFÍO

Un aspecto que ha sido enfatizado en la preparación de profesores es la necesidad de establecer de modo bien claro la diferencia entre entrenar y formar y, a partir de esa diferencia, pasar a formar el profesor y no apenas a entrenarlo. Tradicionalmente se ha definido entrenamiento como la enseñanza de técnicas y estrategias de enseñanza que el profesor debe dominar y reproducir mecánicamente, sin cualquier preocupación con su fundamentación teórica (Pennington, 1990; Wallace, 1991, ver también Celani aquí). “Se caracteriza por enfoques que conciben la preparación profesional como la familiarización de los alumnos futuros profesores con técnicas y habilidades para ser aplicadas en el aula” (Richards y Nunan 1990, p. xi). Por otro lado, formación ha sido descrita como una preparación más compleja del profesor, envolviendo la fusión del conocimiento recibido con el conocimiento experimental y una reflexión sobre esos dos tipos de conocimiento.

En este trabajo, se busca introducir una perspectiva temporal para distinguir entrenamiento de formación. Así, se define entrenamiento como la preparación para ejecutar una tarea que produzca resultados inmediatos. La formación, por otro lado, es vista como una preparación para el futuro.

Un ejemplo clásico de entrenamiento son los cursos a veces ofrecidos por las escuelas particulares de lenguas a sus futuros profesores, que buscan simplemente desarrollar la competencia en el uso del material de enseñanza producido por la propia escuela. El objetivo inmediato es enseñar al profesor a usar aquel material. El día en que ese material sea sustituido, el profesor deberá hacer otro curso. Generalmente no hay condiciones de dar al profesor un basamento teórico; se buscan resultados inmediatos que deben ser obtenidos de la manera más rápida y económica posible.

La formación es diferente: se busca la reflexión y el motivo por el que una acción es hecha de la manera en que es hecha. Hay, así, una preocupación con el basamento teórico que subyace a la actividad del profesor. Mientras que el entrenamiento se limita al aquí y ahora, la formación va más allá.

La figura 1 intenta ilustrar la diferencia que existe entre entrenamiento y formación. Formación, por ser un proceso continuo, es representada por un círculo, donde el inicio puede ocurrir en cualquiera de los tres puntos. Comenzando por la teoría, que podemos definir también como conocimiento recibido, se va hacia la práctica, que es el conocimiento experimental, o experiencial, y se llega a la reflexión, que, a su vez, realimenta la teoría, iniciando un nuevo ciclo. Por otro lado, el entrenamiento sigue una línea horizontal, serial y secuencial, donde no hay retorno; inicia y termina con la práctica.

La necesidad de prever el futuro es el mayor de todos los desafíos. Cuando formamos un profesor no lo estamos preparando para el mundo en que vivimos hoy, y sí para el mundo en el que los alumnos de ese profesor van a vivir dentro de cinco, diez o veinte años. Como será ese mundo no tenemos condiciones de preverlo. Podemos adelantar algunas hipótesis, pero no podemos garantizar que esas hipótesis serán confirmadas. Lo que podemos hacer es alertar al futuro profesor de que el contenido que él está recibiendo ahora a través de los libros es un contenido de valor temporal, y que muy brevemente, como muchos otros productos fabricados por el hombre, tendrá su validez vencida.

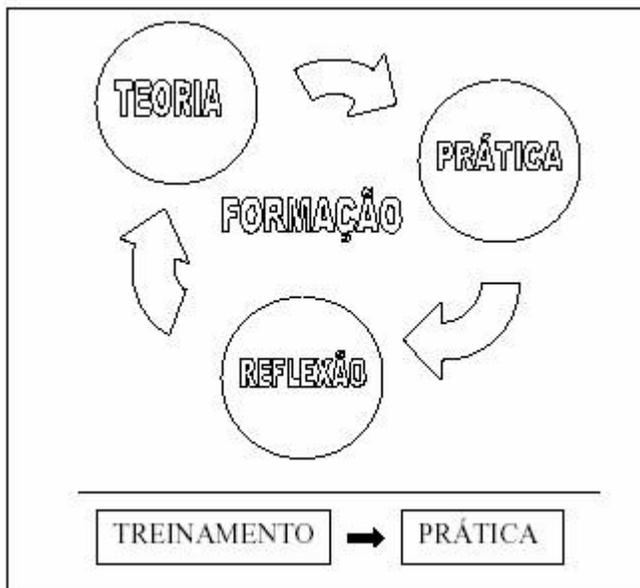


Figura 1 – Diferencia entre formación y entrenamiento

Ya se está desarrollando en el medio académico la conciencia de que el conocimiento tiene una validez que caduca después de un cierto período. Para la evaluación del currículo de un investigador, por ejemplo, sólo interesa su producción científica de los últimos cinco años, mientras que en muchas circunstancias, como en la evaluación de los cursos, por ejemplo, sólo es considerado lo que fue producido en los dos últimos años. En realidad, un diploma de conclusión de curso debería tener impreso, junto con la fecha, un término de validez, dejando bien claro que un determinado conocimiento es un bien perecible. El conocimiento evoluye y aquello que hoy es una verdad mañana probablemente no lo será. El conocimiento no es sólo el almacenamiento de hechos, es también la reflexión de como esos hechos pueden ser obtenidos, evaluados y actualizados. Eso es formación.

El entrenamiento tiene un comienzo, un medio y un fin. La formación, no. Ella es continua. Un profesor, que trabaja con un producto tan perecible como el conocimiento, tiene la obligación de estar siempre actualizado.

## REPRESENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN

Al reflexionar sobre la cuestión de los aspectos políticos en la formación del profesor, se parte del principio de que ningún ser humano tiene la mínima posibilidad de existir solo. La idea del héroe solitario que va a enfrentarse solo, y sin cualquier ayuda, a los bandidos que están amenazando el pueblecito del Viejo Oeste tiene mucho de romántico, pero no es realidad, es ficción.

El gran escritor americano del Siglo XX y exponente máximo del individualismo exacerbado, Ernest Hemingway usó como título de uno de sus libros el título de un poema de John Donne, poeta inglés que vivió en Inglaterra en el siglo XVII: *Por quien doblan las campanas* (“*Por quem os sinos dobram*” en portugués). Hemingway, en realidad, no usa sólo el título del poema en su libro, como también, para dejar bien claro lo que quiere decir con ese título, usa el propio poema como epígrafe del libro. Es un poema que, de forma resumida, dice lo siguiente: ningún hombre es una isla; todo hombre es parte del continente – por eso, cuando oímos las campanas tocando por la muerte de alguien no debemos preguntarnos por quien doblan las campanas; ellas doblan por nosotros.

Vivir, por lo tanto, es convivir – y la necesidad de convivencia aumenta en la medida en que evoluye la humanidad. Cada vez más la ejecución de una tarea depende de la interacción con los otros. La propia inteligencia, que siempre fue vista como una característica individual, pasa a ser vista como una característica social, distribuida entre los participantes de un determinado grupo, ya sea un equipo de fútbol, el equipo de la Nasa que envió el hombre a la luna o los responsables por la producción de un automóvil. Muchas actividades que hace algún tiempo todavía eran ejecutadas individualmente – un sistema operativo para microcomputadores, un diccionario monolingüe, un proyecto de ley – ahora sólo pueden ser realizadas colectivamente. Nombres como Webster, Aurélio o Michaelis, individuos que dieron origen a los diccionarios que llevan sus nombres, en la actualidad no serían más individualmente responsables por las obras que idealizaron – hoy sus diccionarios son obras colectivas, resultado de un trabajo en equipo.

Es pertinente recordar que la palabra “política”, que históricamente surgió con la creación de las ciudades, tiene en común con la palabra “ciudad” el mismo radical “polis” en griego. Las palabras “ciudad” y “ciudadanía”, a su vez, también tienen el mismo radical – lo que muestra, en suma, que “política”, “ciudad” y “ciudadanía” son palabras de la misma familia – todas surgidas de la intensificación de la convivencia entre los seres humanos. Esa convivencia, con el tiempo, se fue haciendo tan compleja que surgió la necesidad de regular las relaciones entre las personas, básicamente estableciendo una serie de derechos y obligaciones para que cada individuo pudiese ejercer en la colectividad su ciudadanía.

Surgía así la ciencia de la política, que al inicio tenía condiciones de ser totalmente participativa: todas las personas interesadas se reunían en un determinado local y establecían, sin intermediarios, las normas de convivencia que deberían seguir para poder sobrevivir colectivamente. Con el crecimiento de la ciudad y la complejidad de las relaciones entre las personas, la participación fue sustituida por la representación – el ciudadano no participaba más directamente en las decisiones que afectaban su vida, pero escogía un representante para defender sus derechos. En la actualidad, con el avance de la tecnología, que amplía la posibilidad de comunicación y de interacción entre las personas, hay una tendencia de retorno a la ciudadanía participativa, con mayor o menor grado, dependiendo apenas de la voluntad política de los principales interesados. Así como es posible, por ejemplo, identificar en pocas horas, entre millones de apostadores de la Loto en todo el país, quien posee la boleta vencedora, sería también posible verificar directamente el deseo de toda la población en las decisiones que afectan a todos.

No hay razón para ser consultados solamente a cada elección. ... en la era digital el ejercicio de la ciudadanía ya no será esporádico y direccionado por los gobiernos, pero sí ejercido proactivamente por los ciudadanos digitales interconectados en poderosas redes virtuales (Rossi, 2000, p. 34).

Si no es hecho así – en una época en que ya estamos definitivamente entrando en un sistema de gobierno digital (e-government) con gran posibilidad de participación (Taquari, 2000, p. 2) – es porque falta deseo político, tanto de los representantes como de los representados. La tradición liberal de que el ser humano estaría más interesado en la protección de sus intereses individuales de que en el bien de la colectividad (Levine, 1981), parece que todavía es muy fuerte.

De la parte de los representados es más fácil delegar que participar, ya que participar exige no sólo enterarse de los problemas que amenazan nuestros derechos, como también, trabajar concretamente en su defensa. El precio que se paga por la ciudadanía participativa es el tiempo del que necesitamos disponer para poder ejercerla, incluyendo reflexión y acción.

La luz conductora de la democracia participativa es la conciencia de que las elecciones deben ser hechas dentro de cualquier contexto social sin el dominio de los deseos de una élite (aunque sea una élite electa...). Contrario a la teoría liberal clásica, la democracia participativa reconoce la elección como la esencia de la actividad de un ser humano moral, responsable y comprometido. La política no es una actividad para ser ejercida de modo superficial y ocasional en determinados momentos (Beyer, 1988, p. 265) (Traducción del autor del artículo).

## La legislación vigente

Desde el punto de vista político, la formación del profesor de lenguas extranjeras envuelve no sólo cuestiones relacionadas estrictamente con la formación, también se incluyen las exigencias legales para el ejercicio de la profesión, así como cuestiones de política lingüística. La legislación a respecto, comenzando por la LDB (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*), parece bien clara en todos esos aspectos, aclarando, por ejemplo, quién debe estar legalmente habilitado para la enseñanza de una lengua extranjera, dónde la formación debe ser obtenida, cuáles son los contenidos que deben ser desarrollados, incluyendo hasta la carga horaria mínima para la práctica de la enseñanza, quién y a partir de qué año escolar se debe estudiar lenguas extranjeras, a quién cabe elegir las lenguas que serán enseñadas en la escuela, etc.

Los dispositivos de la LDB sobre la enseñanza de lengua extranjera han sido recibidos, de un modo general, con simpatía por los investigadores. En el levantamiento que hice de los trabajos presentados en el *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, realizado en Pelotas, en septiembre de 2000, no encontré un único trabajo que criticase negativamente lo que establece la ley. Algunos eran explícitamente favorables (p. ej.: Gonçalves, 2000; Kundman, 2000) mientras que otros daban a entender que la ley debería ser cumplida (p. ej.: Caixeta, 2000; Costa et al., 2000). Entre los puntos positivos más citados está la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua extranjera a partir de la quinta serie y la determinación de cómo mínimo 300 horas para la práctica de enseñanza en la graduación.

Otro consenso entre los especialistas es que la ley está correcta cuando establece que la enseñanza de la lengua extranjera debe ser decidida por la comunidad donde está localizada la escuela. No es la ley, no es el estado quien va a decidir cual o cuales lenguas deberán ser enseñadas; es la comunidad, a partir de sus intereses y necesidades.

El gran impacto de la LDB está en la habilitación para la docencia. El trabajo del MEC, evaluando las condiciones de los cursos de graduación y, futuramente, aplicando exámenes nacionales de lenguas extranjeras para alumnos de la graduación, deberá influir en la formación del profesor. Las universidades, hasta ahora, no han sido capaces de formar profesionales competentes y suficientes para suplir las necesidades del mercado de trabajo. Aunque sea tal vez una exageración afirmar que la universidad, en vez de formar está deformando al profesor (Paiva, 1997), la verdad es que hay un desequilibrio entre la oferta y la demanda, envolviendo aspectos cuantitativos y cualitativos: la demanda por profesores es mayor que la oferta de profesionales competentes. El resultado es el surgimiento de propuestas y acciones para formar al profesor fuera de la universidad, en escuelas de lenguas o instituciones extranjeras de divulgación de otras culturas que actúan dentro de Brasil – lo que ha provocado la reacción de muchos especialistas, que defienden la universidad como la instancia responsable por la formación del profesor (p. ej.: Volpi, 2000).

Crear que un profesional de letras pueda ser formado en los bancos de la universidad es una ilusión, necesaria o no (será necesaria en la medida en que el profesor formador va a necesitar esa ilusión para dar continuidad a su trabajo). Posiblemente no hay tiempo y ni condiciones para eso en la universidad. La formación de un verdadero profesional – reflexivo, crítico, confiable y capaz de demostrar competencia y seguridad en lo que hace – es un trabajo de muchos años, que apenas se inicia cuando el alumno sale de la universidad. La verdadera formación, que incorpora no sólo aquello que ya sabemos, como también abre espacio para abrigar también aquello que todavía no sabemos – es más o menos como hicieron los griegos en la antigüedad, que construyeron altares no apenas para los dioses conocidos, y también ya dejaron un altar listo para venerar a un posible dios que fuese a surgir en el futuro. Entre las propuestas específicas que han surgido de los investigadores del área, se destacan la necesidad de una educación continuada (Silva, 2000), la actualización de los profesores (Bohn, 2000) y la creación de bancos de materiales en las escuelas (Paiva, 1997).

La legislación, por sí sola, no puede tener condiciones de garantizar una enseñanza de calidad. Su propia implementación depende de muchos factores, no sólo de orden económica, como también de la voluntad política de gobernantes, alumnos, padres y profesores. La gran ventaja de la LDB, en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, es que ella tiene más aspectos positivos que negativos, haciendo con que la mayor preocupación del profesor esté, no en modificar la ley, sino en hacer con que ella sea implementada y cumplida.

El problema mayor de la LDB puede ser la falta de condiciones para que ella sea efectivamente implementada, lo que nos coloca en la extraña situación de que no estamos a la altura de la ley que tenemos. Eso, en principio, puede ser preocupante, pero tal vez sea un aspecto positivo más: en la peor de las hipótesis tenemos que evolucionar, tenemos que mejorar para que podamos cumplir la ley. Lo que se debe hacer, por lo tanto, no es intentar cambiar la ley, sino crear condiciones, con urgencia, para que ella pueda ser cumplida.

## **El papel de las asociaciones de profesores**

Las asociaciones de profesores pueden desempeñar dos papeles importantes en la formación del profesor, uno interno y otro externo. Internamente, la asociación puede promover la interacción entre sus asociados, básicamente poniendo a los profesores en contacto entre ellos para el intercambio de ideas y experiencias. Externamente, se espera que la asociación contribuya para la defensa de los intereses de sus asociados.

Esa contribución puede darse, con mayor o menor intensidad, a través de diferentes iniciativas como eventos, publicaciones, formación de comisiones, encaminamiento de mociones junto a las autoridades educacionales y gubernamentales. Entre los eventos, están los innumerables encuentros regionales y nacionales de profesores realizados anualmente en todo Brasil, incluyendo congresos, simposios, foros de debates, cursos y jornadas de actualización, además de los centenares de actividades menores como conferencias, demostraciones de materiales didácticos, relatos de experiencias y de viajes (colegas que vuelven de unas prácticas en el exterior, como también), talleres de preparación de materiales. Algunos de esos eventos a veces han sido realizados en convenio con las secretarías de educación, tanto del estado como del municipio. En el caso de algunas lenguas, incluyéndose ahí el español, francés y alemán, el apoyo de órganos extranjeros ha sido bastante frecuente.

Las asociaciones buscan también divulgar las informaciones entre sus asociados a través de diferentes formas de publicación, incluyendo periódicos académicos (P. Ej.: *Contexturas* de la *Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo*), anales de congresos y, principalmente, boletines e informativos.

Las asociaciones, además de promover la interacción entre sus asociados, pueden también actuar junto a las autoridades educacionales y gubernamentales, proporcionando subsidios para determinados proyectos políticos en el área de la educación o encaminando otros.

Las asociaciones científicas y de profesores, en la medida en que consiguen dar al profesor la oportunidad de formar con otros colegas una comunidad discursiva, con intereses comunes, para el intercambio de ideas, puede contribuir mucho para la formación continua del profesor. El profesor no debe apenas querer oír lo que los especialistas quieren decir, y mucho menos esperar fórmulas ya preparadas. Él debe también tener la oportunidad de traer sus ideas y trocar experiencias con los colegas de su profesión. Las asociaciones pueden contribuir en este aspecto, continuando el trabajo de formación iniciado en la universidad.

## **Cuestiones de multinacionalidad**

Las cuestiones político-económicas, muchas veces resultantes de la multinacionalidad de una lengua, pueden también afectar la formación del profesor, influenciando desde las decisiones personales en la elección de la lengua (al alumno, por ejemplo, le puede gustar más el francés pero decide estudiar inglés porque piensa que esa lengua es más importante a la hora de conseguir un empleo) hasta decisiones colectivas, hechas por la comunidad escolar o también, por los sistemas municipales o estatales, probablemente determinadas por factores económicos o ideológicos, llevando o no en cuenta las preferencias individuales de los alumnos.

La lengua extranjera más estudiada en el mundo es el inglés. Hay una serie de hechos que contribuyen para eso, entre los cuales podemos destacar los siguientes: (1) el inglés es hablado por más de un mil millones y medio de personas; (2) el inglés es la lengua usada en más del 70% de las publicaciones científicas; (3) el inglés es la lengua de las organizaciones internacionales. La razón más fuerte, sin embargo, es el hecho de que el inglés no tiene fronteras geográficas. Mientras que el chino, por ejemplo, también es hablado por más de mil millones de personas, la lengua china está restringida a China y a algunos países vecinos. El inglés, por otro lado, no es sólo la lengua oficial declarada de 62 países, como que es también la lengua extranjera más hablada en el mundo: para cada

hablante nativo hay dos hablantes no-nativos que la usan para su comunicación. El inglés es probablemente la única lengua extranjera que posee más hablantes no nativos que nativos.

La situación multinacional del inglés ha generado muchas protestas en todo el mundo, no sólo de países periféricos, como también de países del primer mundo, que se ven en la situación de tener que estudiar el inglés, como ocurre en Francia y en Japón, por ejemplo. La oposición de muchos intelectuales franceses contra la multinacionalidad del inglés es notoria y puede reflejar los sentimientos de muchos alumnos, tanto de países centrales como periféricos:

Yo pienso, yo vivo, yo amo y yo ... critico en francés. Es en nuestra lengua que hago las reflexiones 'más sofisticadas, más refinadas que consigo producir. Escribir en inglés significa debilitar, mediocrizar mi trabajo (Gouin, 1998).

Hay muchas diferencias entre estudiar una lengua extranjera multinacional y una lengua extranjera nacional, envolviendo aspectos como obligatoriedad versus deslumbramiento, colonialismo mental versus conciencia crítica, motivación instrumental versus motivación integrativa, entre otras.

Cuando un alumno brasileño escoge estudiar alemán, italiano o francés, normalmente hace eso por gusto personal, motivado por cuestiones afectivas. El alumno, por ejemplo, llega a la facultad y decide estudiar italiano porque esa era la lengua hablada en su comunidad en la infancia. Esa búsqueda por las raíces es vista como algo que debe ser incentivado. Si él llega a deslumbrarse con la lengua y la cultura italiana o alemana, eso es también visto con buenos ojos – por lo menos hoy cuando Italia o Alemania no tienen más pretensiones explícitamente colonialistas, como ocurría durante la II Guerra Mundial, por ejemplo. La fascinación por la arquitectura veneciana o por la filosofía alemana es visto como un deslumbramiento lícito.

Sin embargo, si el alumno escoge inglés, las hipótesis de su motivación ya son diferentes; él puede estar escogiendo el inglés, ya no por gusto personal, y sí por una motivación instrumental, por una imposición del mercado de trabajo. Va a estudiar inglés porque lo necesita, no porque le gusta. Hay un interés inmediato, menos noble, que se sobrepone a una motivación integrativa, en el sentido de Gardner y Lambert (1972). La hipótesis de que el alumno quiere estudiar inglés porque admira la lengua y la cultura puede ser vista en este caso como alienación y colonialismo mental.

La formación del profesor de inglés, o de cualquier lengua que llegue a tener el status de multinacional, debe incluir también la preparación del profesor para que él se dé cuenta de que hay una diferencia entre enseñar una lengua que es o no es multinacional. ¿Qué reflejos tendrían esas diferencias en la formación del profesor? Se ofrecen aquí algunas sugerencias, considerando una lengua multinacional como es el inglés en la actualidad.

Se parte de la idea, herética para algunos, de que la vinculación entre lengua y cultura no es unívoca e indisoluble: una lengua puede representar más de una cultura. Una lengua, como la inglesa, por ejemplo, hablada en los más diversos países, en el hemisferio norte y en el hemisferio sur, en occidente y en oriente, una lengua así no está sujeta a una única cultura. No sólo la cultura, como también la propia lengua cambia. El inglés de África del Sur es diferente del inglés de los Estados Unidos, que es diferente del inglés de Australia, que es diferente del inglés de Nigeria.... El inglés se convirtió en una lengua internacional, pero tuvo que pagar un precio por eso: perdió su identidad, perdió su nacionalidad. Actualmente existe hasta la variedad, ya reconocida, de inglés brasileño – que cualquier profesor puede, y hasta tal vez deba enseñar.

Nadie va a estudiar finlandés si no estuviera interesado en Finlandia, como tampoco nadie va a estudiar indonesio si no estuviera interesado en la Indonesia. Con el inglés, eso no ocurre: se puede estudiar inglés sin estar de alguna forma interesado en un determinado país. Se puede estudiar perfectamente inglés estando interesado apenas en computadores, o en telefonía celular lo mismo en Finlandia, donde prácticamente toda la población habla inglés. Como dijo Bhatia: "... esa lengua [la inglesa] no representa apenas una cultura o apenas una única manera de vivir" (Bhatia, 1997, p. 315) (traducción del autor).

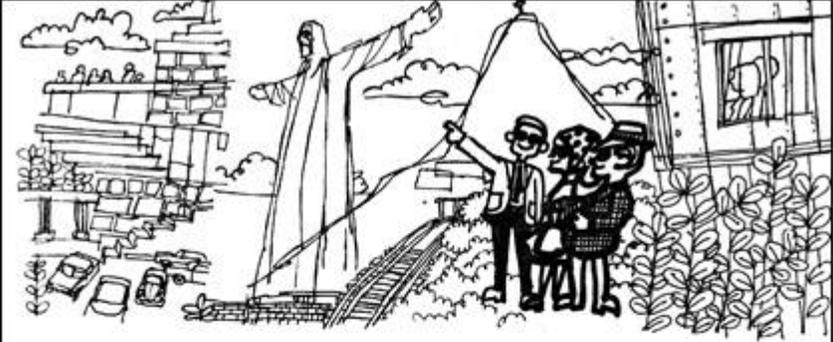
No se quiere decir con eso que el inglés sea una lengua neutra. Ninguna lengua lo es, ni en el caso de una lengua artificial como el Esperanto, creada, según Zamenhof, su autor, para promover la fraternidad universal. Aunque nadie probablemente esté en contra de la celebración de la fraternidad universal, es necesario reconocer, sin embargo, que en el momento en que se asocia esa ideología a una lengua, esa lengua deja de ser neutra, por más deseable que sea la ideología.

Algo semejante puede ocurrir con el inglés. Siempre va a transmitir una ideología, que no tiene que ser necesariamente de contenido negativo; lo que parece hasta que es reconocido por los propios críticos de la hegemonía de la lengua inglesa (Pennycook, 1994, 1995; Cox & Assis-Peterson, 2001). En las propias palabras de Cox & Assis-Peterson: "La expansión del inglés por el mundo no es la mera expansión de una lengua, es también la expansión de un conjunto de discursos que hacen circular ideas de desarrollo, democracia, capitalismo,

neoliberalismo, modernización, podemos percibir que la enseñanza instrumental es sólo una trampa más” (Cox & Assis-Peterson, 2001, p. 19)

Aunque la mayoría de los intelectuales atribuya a las palabras *capitalismo*, *neoliberalismo* o *modernización* una connotación negativa, sería una exageración creer que ideas de desarrollo y democracia no deben ser diseminadas. Creer también que la enseñanza instrumental del inglés deba ser evitada porque “es sólo una trampa más” para la colonización mental del alumno, sería suicidio por total falta de comprensión de la situación, en un mundo donde más del 70% de las publicaciones científicas están en lengua inglesa. La solución, me parece, estaría en la enseñanza crítica de la lengua inglesa – pero partiendo principalmente de la idea de Bathia (1997) de que el inglés no representa necesariamente una única cultura. Esta misma idea está subyacente en la propuesta de Pennycook (1994) cuando sugiere que en la práctica en el aula “la enseñanza de inglés debe comenzar críticamente explorando las *culturas dos alumnos*” (énfasis del autor) (Pennycook, p. 311).

Al proponerse la enseñanza de la lengua inglesa a partir de la cultura del alumno, no se está en realidad proponiendo cualquier novedad, por lo menos en Brasil. Es necesario reconocer que, ya en la década del 60, el Instituto de Idiomas *Yázigi*, bajo la orientación pedagógica del Prof. Francisco Gomes de Matos, aunque haya sido más con énfasis en el habla que en la lectura, pregonaba y practicaba la enseñanza de la lengua dentro de la cultura brasileña. La Figura 2, por ejemplo, reproduce una página del 2º. *Estágio do Curso de Inglês Conversacional*, donde se puede observar el énfasis en la cultura brasileña. El tema del libro es en realidad un viaje por las principales ciudades de Brasil, donde se muestra a una familia norteamericana diferentes aspectos de la cultura local.



LESSON 2

DIALOGUE

After visiting Corcovado and Copacabana, the Bakers are now riding the cable car to Sugar Loaf. Janet is thirsty and she wants to have a guaraná.

Henry — Dad, are you sure we're not going to hit those rocks?

Dr. Baker — Don't worry, Henry. It only looks like it. We'll be up there, safe and sound, in a couple of minutes.

Mrs. Baker — How about taking some pictures after getting off?

Janet — Sure, Mom, but let's have that Brazilian soft drink first.

Mr. Pep — You mean guaraná, don't you?

Janet — Yes, that's what I had at the hotel, I think.

Mr. Pep — Something cold will be nice after such an exciting ride.

17

Figura 2 Ejemplo de enseñanza de inglés con énfasis en la cultura brasileña en la década del 60 (*Course of conversational English; Second Stage*, p. 17).

La idea del enfoque en la cultura brasileña ha permanecido a través de décadas, como se puede percibir en la Figura 3, retirada del libro de Luiz Paulo da Moita Lopes, *Read, Read, Read*, publicado en 1998, con énfasis más en la lectura que en el habla. En ese ejemplo, no sólo los locales, como los propios personajes son totalmente brasileños (alumnos de quinto y sexto año).

Una lengua multinacional, como el inglés, se caracteriza por no tener nacionalidad. Se adapta como un camaleón no a los intereses de Inglaterra o de los Estados Unidos y sí a los intereses de las personas que la hablan y que pueden ser de Japón, de Suiza, o hasta de Brasil. Puede ser la lengua de la Internet, de la Globalización o del capitalismo, pero no es la lengua de un determinado país. Hablar una lengua multinacional es como poseer acciones de una gran empresa: en la medida en que el accionista se una a los otros accionistas y forme con ellos una mayoría, puede hasta decidir la política de la empresa. Hablar una lengua es apropiarse de ella, ya sea como hablante nativo o no nativo.

**LEITURA SUPERFICIAL**



**A Sunday at the Maracanã Stadium**

On Sundays *Italo and Bia* go to the football stadium with their mother *and* father. They like football a lot. *Italo* is 12 *and* Bia is 10. He is a Flamengo fan *and* she is a Vasco fan.

They get up at 8 o'clock *and* have breakfast. Then at 12 o'clock they have lunch *and* watch TV.

At 3 o'clock in the afternoon they go to the stadium. They take some sandwiches with them. Sometimes they shout "Goal!". They generally enjoy the game.

At 7 o'clock in the evening, they return home, have dinner *and* go to bed.

Figura 3 Ejemplo de enseñanza de inglés con énfasis en la cultura brasileña en la década de 90 (Moita Lopes, 1998, p. 13)

Si un día la lengua portuguesa fuese hablada más por hablantes extranjeros que por brasileños, en la proporción de dos extranjeros para cada hablante nacional, y fuese fonológica y léxicamente invadida por elementos extraños a la propia lengua, probablemente leeríamos editoriales en la prensa y veríamos manifestaciones de los inmortales de la *Academia Brasileira de Letras* contra la desnacionalización de la lengua portuguesa. El portugués dejaría de ser la lengua de Brasil o de Portugal para ser la lengua de los otros, multinacional y multicultural. Las personas dejarían de estudiar el portugués por simpatía por Portugal o por Brasil; estudiarían más por motivación instrumental, a veces hasta detestando uno u otro país de habla portuguesa. Es el precio que se paga por ser una lengua multinacional.

## Cómo enseñar una lengua multinacional

Se puede estudiar una lengua extranjera para defender los intereses del país donde se vive, como, por ejemplo, estudiar inglés en Brasil para recibir a turistas de otras nacionalidades o para vender un producto brasileño en el exterior. Se puede también estudiar una lengua extranjera con interés en el país donde la lengua es hablada, como, por ejemplo, estudiar japonés para conocer mejor la cultura de Japón. El foco de interés, por lo tanto, puede estar localizado en el país donde la lengua es estudiada o en el país donde es hablada. La determinación del foco de interés tiene implicaciones metodológicas para su enseñanza, y consecuentemente para la formación de los profesores.

Cuando se estudia una lengua multinacional, se tiene generalmente una motivación instrumental, donde no cabe más la idea tradicional de la enseñanza de lenguas extranjeras basado en la noción de una lengua una cultura. Cuando se trata de una lengua multinacional, como el inglés en la actualidad, sin una identidad nacional definida, se necesita un nuevo paradigma de enseñanza de lenguas, que sea capaz de lidiar con esa naturaleza multinacional. Hay necesidad de un cambio de prioridades en la enseñanza de la lengua extranjera. Entre esas nuevas prioridades, tomando la lengua inglesa como ejemplo, podemos destacar las siguientes: (1) enseñe la variedad local de la lengua multinacional; (2) enseñe la lengua multinacional para producción; (3) enseñe la lengua multinacional para objetivos específicos.

**Enseñe la variedad local de la lengua multinacional.** En el caso de la enseñanza del inglés en Brasil, por ejemplo, no se preocupe con si debe enseñar inglés británico o inglés americano; enseñe inglés brasileño como una

variedad legítima de la lengua inglesa. Así como existe el inglés de los Estados Unidos, de Inglaterra, y hasta de Nigeria, existe también el inglés de Gerard Depardieu, con acento francés, el inglés de Antonio Banderas, con acento español, y puede existir, con toda legitimidad, el inglés de Brasil. No hay razón para suponer que los brasileños deban hablar inglés como hablantes nativos que, a propósito, son una minoría entre los hablantes de la lengua. Una de las condiciones para que el inglés sea una lengua multinacional es aceptar la diversidad de la propia lengua. En el momento en que el inglés pasa a ser hablado en Brasil, hay que tener una variedad brasileña – como el portugués hablado en Rio Grande do Sul tiene una variedad gaucha. Si la variación de una lengua puede ocurrir de un estado para otro, ¿por que no ocurrirá de un país para otro? Había una escuela de lenguas en Brasil que usaba la siguiente frase para mostrar la calidad de su enseñanza: “después de nuestro curso lo difícil será probar para los demás que eres brasileño”. La ilusión de que una escuela pueda enseñar una lengua extranjera sin acento puede ser necesaria como un juego de marketing, pero sabemos que es una ilusión – y que ni es necesaria.

**Enseñe la lengua multinacional para producción.** La lengua multinacional no debe ser enseñada sólo para recepción, haciendo con que los alumnos sean, por ejemplo, apenas lectores de la lengua, incapaces de hablar, de escribir o hasta de oír y entender la lengua. Sabemos que una lengua posee cuatro modos de pasar la información, donde dos son de producción – habla y escritura – y otros dos son de recepción – escucha y lectura. Para haber interlocución, o sea, intercambio, y no sólo recepción de ideas, es necesario que por lo menos dos de los canales sean usados, uno de recepción y otro de producción: habla y escucha o escritura y lectura. La información necesita fluir en los dos sentidos. Sólo la lectura, no permite la interlocución. La Figura 4 ilustra como la información en la lectura fluye sólo de quien produce para quien recibe el texto, ya que el habla y la escritura, en ese caso, están desactivadas.

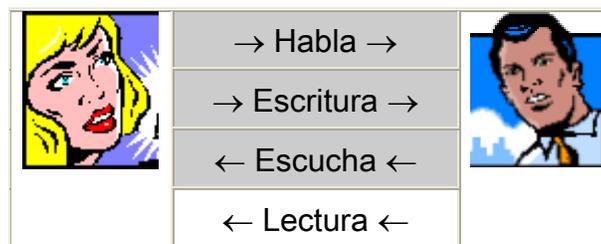


Figura 4 Flujo de la información en la lectura.

Se puede argumentar también que un énfasis exclusivo en la lectura refuerza la idea de que la información, en el mundo, debe fluir unilateralmente desde los países centrales hacia los periféricos, diseminando el arte, la cultura y la ciencia en sólo una dirección. El alumno será como máximo un consumidor de información, sin condiciones de llegar a producirla, aunque viva en un mundo en que técnicamente, y por primera vez en la historia de la humanidad, sea posible la interlocución entre dos personas de cualquier parte del mundo, haciendo fluir la información en los dos sentidos. Basta tener algo para decir. El énfasis en la lectura debe ser vista como una fase transitoria en el camino de la producción lingüística, y no como un fin en la enseñanza de una lengua multinacional.

**Enseñe la lengua multinacional para objetivos específicos.** La lengua extranjera normalmente no compite con la lengua materna: es usada para funciones diferentes. En situaciones normales, nadie necesita aprender una lengua extranjera para hablar con el cónyuge en el desayuno, pedir el carro prestado del padre o discutir con el hermano. Cuando aprendemos una lengua extranjera normalmente la usamos para objetivos específicos: comercialmente para encargar un producto del exterior, académicamente para presentar un trabajo en nuestra área de conocimiento o hasta por placer, intercambiando e-mails con alguien de otro país con quien tenemos un interés en común. La lengua extranjera y la materna normalmente coexisten, en distribución complementaria, desempeñando funciones diferentes, sin necesariamente concurrir una con otra.

Cuando se enseña una lengua multinacional como el inglés, donde los hablantes nativos son una minoría, se enseña una lengua franca, usada como medio de comunicación entre pueblos diferentes y culturas diferentes. Se puede, por opción, asociar esa enseñanza a una determinada cultura, pero no necesariamente a la de los Estados Unidos o a la de Inglaterra; puede ser hasta la cultura del país donde la lengua es enseñada (p. ej.: la enseñanza del inglés explotando aspectos de la cultura brasileña, lo que ya ha sido una práctica frecuente en muchos libros didácticos producidos en Brasil).

## Conclusión

La formación de un profesor de lenguas extranjeras envuelve aspectos académicos y políticos. Este trabajo enfocó algunos aspectos políticos de esa formación, considerando implicaciones de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), el papel de las universidades y de las asociaciones de profesores y principalmente las implicaciones que pueden surgir de la enseñanza de una lengua multinacional, como parece ser la lengua inglesa en la actualidad.

Se partió de la idea de que la formación de un profesor de lenguas extranjeras, competente, crítico y comprometido con la educación es una tarea extremadamente compleja, difícil de ser completada en un curso de graduación, por envolver aspectos lingüísticos y políticos de la naturaleza humana. Lingüísticamente, tenemos la expectativa de que el profesor de lenguas extranjeras sea competente lo suficiente como para crear una nueva lengua en la mente del alumno, tocando al ser humano en lo que él posee de más esencial, que es la capacidad del habla. Políticamente, tenemos también la expectativa de que el profesor sea suficientemente crítico como para percibir las relaciones de poder que se establecen entre los hablantes de diferentes países cuando se comunican a través de una lengua extranjera, y que pueda definir el lugar del alumno en esos eventos comunicativos, no sólo como receptor, también como productor de información.

Fuimos criados en una tradición de que el profesor, en el aula, no debe involucrarse con política. “La realidad política no es percibida como un asunto adecuado para ser discutido con los alumnos. Los profesores no se ven como seres políticos y tampoco ven la enseñanza como una actividad política” (Ponder, 1971, p. 364).

Sin embargo, como vimos, somos todos – profesores, alumnos y la propia escuela – afectados por decisiones políticas. Transmitimos valores políticos no sólo por lo que hacemos, como también, por lo que somos. Los estudiantes, a su vez, también necesitan aprender que el desarrollo – individual, de la comunidad y del país – depende de la habilidad en conducir negociaciones en las nuevas relaciones de poder que se establecen con el uso de la lengua extranjera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEYER, Landon E. Can schools further democratic practices? *Theory into Practice*, v. 27, n.4, p. 262-269, 1988.
- BHATIA, Vijay K. Genre analysis and world Englishes, in KACHRU, Braj B. & SMITH, Larry E. (eds.), *World Englishes*, vol.16, no. 3, London: Pergamon Press, 1997, p. 311-322.
- BOHN, Hilário. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138. Pelotas: Educat, 2000.
- CAIXETA, Jeane Maria. **A implantação do Espanhol como língua estrangeira na escola pública**; a experiência de Uberlândia. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- COSTA, Maria José Damiani et al. **Formação de professores de língua estrangeira**; Projeto Magister Letras UFSC. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- Course of conversational English; second stage. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1965.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W.E. **Attitudes and Motivation in second language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.
- GONÇALVES, Carmen Cynira Otero. **APFRS – Associação dos Professores de Francês do Rio Grande do Sul**. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- GOUIN, Jean-Luc. Du Québec - Lettre à une Helvétie. *L'Action Nationale*. n.5, p. 35-45, mai. 1997. <http://w3.alphacom.net/~frapb/vigile/idees/polgouinhelvete.html> - 13/06/98.
- KUNDMANN, Maria Sabina. **Situação das línguas estrangeiras nas escolas públicas estaduais de São Paulo**. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- LEVINE, A.. **Liberal democracy: a critique of its theory**. New York: Columbia University Press, 1981
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Read, read, read**; 5a. série. São Paulo: Ática, 1998.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. n. 1, p. 9-17. Uberlândia, 1997.
- PENNINGTON, Martha C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (eds.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 132-151.
- PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.
- PENNYCOOK, A. English in the World/The World in English. In J. W. Tollefson (Ed.), **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.
- REIS, Simone. **Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês**. [Dissertação]. Campinas: UNICAMP, 1998.
- RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (eds.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- ROSSI, José Luiz. A democracia e a Internet. *Classe: revista de bordo da TAM*. v. 16, n. 83, p. 34, 2000.
- SILVA, Renato Caixeta da. **O papel de uma associação de professores de inglês na formação continuada do profissional**; o exemplo da APLIEMGE. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- TAQUARI, Carlos. Governo digital estimula participação. *Gazeta Mercantil*, Caderno Tecnologia da Informação, p. 2. 21 de novembro de 2000.

VOLPI, Marina Tazón. **A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente.** Trabalho apresentado no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.

WALLACE, Michael J. **Training Foreign Language Teachers: a reflective approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.