



La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil

José Alberto Miranda Poza¹ (UFPE)

Resumo: Neste estudo são abordadas algumas das questões cruciais referentes aos desafios que a universidade brasileira deve enfrentar, na atualidade, enquanto instituição de ensino e de formação superior, para responder às demandas sociais no contexto do novo desenvolvimento econômico e social que vivencia o país nesta década, em termos de formação de professores de língua espanhola, levando-se em consideração os antecedentes históricos e o valor tradicionalmente atribuído a este tipo de ensino no Brasil. Ao longo de uma ampla análise, que parte da situação na qual se encontra, na atualidade, o ensino de espanhol no Brasil e, após um breve parêntese que revê as bases sobre as quais historicamente vem sustentando a instituição universitária, são lançadas diversas propostas que pretendem oferecer mais uma contribuição reflexiva no debate que, a propósito dessas questões, desenvolve-se no seio da comunidade acadêmica.

Palavras-chave: espanhol para estrangeiros; ensino universitário de línguas estrangeiras; espanhol no Brasil.

Abstract: This study intends to analyze some of the most salient issues related to current challenges to Brazilian Universities, conceptualized as higher educational institutions. In the last decade, Brazil has experienced a new social and economic growth and within this context, Spanish language teacher training is required as an urgent social demand; however the historical antecedents and the valuation on Spanish foreign language teaching policies traditionally implemented in the country should be taken into account. With a broad analysis of Spanish language teaching in the country as well as a brief reflection of the traditional cornerstones that support Brazilian universities, this paper offers some proposals concerning the issues about Spanish language teaching in Brazilian context and helps with the discussion raised about it within the university community.

Keywords: spanish foreign language; spanish language teaching in Brazil; spanish language in Brazil.

1. Introducción.

En el actual entorno en el que se inscribe el estudio de la lengua, la literatura y la cultura españolas e hispánicas en Brasil, resultado de un largo proceso que ha alcanzado una destacada relevancia en las dos últimas décadas, se advierten dos líneas de trabajo claramente diferenciadas, pero, a la vez, complementarias: por un lado, algunos investigadores afrontan problemas de índole fundamentalmente teórica, como por ejemplo, en el caso de los estudios lingüísticos, cuando se destaca la necesidad de abordar estudios contrastivos portugués/español (DUARTE, 1999; SEDYCIAS, 2002, 2005; MORENO & FERNÁNDEZ, 2007); por otro, en este mismo ámbito, un grupo de profesionales de la enseñanza conduce sus inquietudes intelectuales a cuestiones mucho más ligadas directamente a sus prácticas habituales a pie de aula, a su quehacer diario, mostrando una preocupación menor o, si se quiere, dejando en una posición secundaria, las preocupaciones estrictamente teóricas.

Junto a estas dos grandes líneas de trabajo, no faltan, en fin, quienes abogan por una enseñanza de la lengua española (como lengua extranjera o segunda lengua) bajo el tamiz casi exclusivo de aspectos estrictamente culturales, sociales y hasta políticos (basten, en ese sentido, algunas de las consecuencias que se desprenden de las reflexiones vertidas, entre otros muchos, por BONFIM, 2008).

Como hemos tenido oportunidad de decir en otros lugares (MIRANDA POZA & COSTA, 2008; MIRANDA POZA, 2009), advertía hace ya algún tiempo Bugueño Miranda (1998) que un profesor de lenguas extranjeras no puede reducir su papel al de mero animador cultural, como muchos pretenden. Un profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras — en especial, si es formador de profesores — debe conocer los mecanismos que regulan la gramática (la de su propia lengua y también, la de la lengua extranjera que enseña). Sólo así le será posible detectar, desde el principio, los problemas reales de comprensión y las dificultades que van a aparecer en el proceso de aprendizaje, lo que va a situarlo en disposición de proporcionar y utilizar los mejores métodos y estrategias para culminar con éxito la asimilación y la adquisición de las nuevas estructuras lingüísticas por parte del alumno.

El estudio que ahora presentamos participa de otra cuestión no menos importante relativa al estudio del español como lengua extranjera en Brasil, ligada a

cuestiones que tienen más que ver con la planificación de las clases, sus objetivos, el análisis de las dificultades específicas que la propia enseñanza plantea, etc.: la formación de futuros formadores (profesores) de español, esto es, **la enseñanza de la lengua española en el ámbito universitario**.

En este sentido, el alumno de un curso de letras, no sólo debe limitarse a “saber español”, esto es, a alcanzar un determinado nivel de conocimiento (inicial, medio, avanzado, superior, etc.), sino que, además, debe profundizar en ese conocimiento, lo que implica un estudio reflexivo sobre la lengua, sobre el español, de forma paralela a lo que ocurre en vernáculo: no vale solo con “saber hablar portugués” (todos los alumnos brasileños lo saben mucho antes de entrar en la universidad), sino que se exigen otros muchos conocimientos complementarios considerados indispensables para poder llegar a ser considerado un “profesor de portugués”. No de otra manera ha de hacerse con las lenguas extranjeras en general y con el español en particular, pues, en caso contrario, estaríamos reconociendo que las licenciaturas en letras extranjeras son, en realidad, **meros cursillos de idiomas**, lo que a nuestro entender no sería en nada deseable.

2. La enseñanza de español en Brasil: aspectos generales. Punto de partida.

Para resumir en breves palabras lo que ha sido y es, e incluso, lo que pretendemos que sea en un futuro la enseñanza del español en Brasil, habría que hablar de algo que pocas veces se hace, de una **prehistoria**, que viene dada por un hecho relevante no siempre debidamente explicitado: la desaparición soterrada durante la época de la dictadura militar de la enseñanza de español en distintos ámbitos, entendiendo que el conocimiento del español podría alentar a la población a participar de las ideologías, especialmente de corte marxista, que predominaban en algunos países hispanoamericanos, muchos de ellos fronterizos con Brasil. Ello explica el sorprendente poco desarrollo de la lengua española como lengua extranjera, antes, por ejemplo, de los acuerdos de MERCOSUR, a pesar de ser Brasil una isla idiomática en el Sur del continente americano.

Sin duda, los acuerdos de MERCOSUR (independientemente de su índole económica y de su funcionalidad práctica) influyeron, cuando menos, en la reflexión sobre la conveniencia de desarrollar la enseñanza / aprendizaje / conocimiento de la lengua española en Brasil. Ese “mirar hacia Hispanoamérica” por parte de Brasil (re)comenzó con una fuerza inusitada en esa época y por ese motivo.

Por último, de todos es sabido, la gran influencia que la llamada “ley del español” – que contó, no lo olvidemos, con importantes detractores *pro-anglófonos* dentro de Brasil –, promulgada en 2005 e implementada en 2010, ha tenido para la definitiva implantación de la lengua española en los diferentes ámbitos de enseñanza brasileños. Faltaría por explicar aquí si esa implementación fue / está siendo efectiva y de qué manera, pues este tipo de ley federal se aplica por parte de los estados, lo que nos llevaría a sorpresas como las de Pernambuco, donde muchas veces la incorporación del español se hace de forma escalonada con el inglés, es decir, 1^{er} año de secundaria, inglés; 2^o año, español; 3^{er} año, inglés, etc. Lo que nos lleva a un sinsentido: en realidad, ni inglés, ni español.

Con todo, el español venía creciendo en el ámbito de la enseñanza, tal vez con fuerza propia, debido a una multiplicidad de factores no necesariamente positivos. Cuando en los exámenes de procesos selectivos de las universidades públicas brasileñas se optó por escoger, además del inglés y el francés, el español, el fracaso abiertamente reconocido en la enseñanza de lenguas extranjeras y, en especial, del inglés, sobre el que volveremos más adelante, abrió la puerta al español de la peor forma posible: basándose en una tipología de exámenes inadecuados para una valoración real del conocimiento de una lengua próxima a la materna del estudiante, como es el caso del español con relación al portugués, comenzaron a surgir como hongos cursillos de corta duración que **enseñaban a cómo aprobar (*passar, en portugués coloquial*) el examen de selectividad** en la prueba de lengua extranjera-español, esquivando el examen de inglés.

Este hecho produjo, especialmente al otro lado del océano, una sensación equivocada de lo que realmente ocurría y se pensó, tal vez precipitadamente, o mejor, interesadamente, que unas cifras mareantes alcanzadas en poco tiempo, indicaban que había un interés real por (y lo que es peor, un conocimiento de) la lengua española

que superaba (en las cifras de candidatos inscritos en selectividad, claro) a otras lenguas extranjeras tan arraigadas hasta entonces como el inglés.

Es en aquel momento cuando irrumpen los estudios especulativos acerca de cuántos estudiantes había / hay / habrá en Brasil dispuestos a aprender español, lo que a su vez lleva a otros estudios que especulan sobre cuántos profesores hay / habrá / deberá haber en un futuro inmediato (MARTÍNEZ CACHERO LASECA, 2008; BRUNO GALVÁN *et al.*, 2009).

Este punto nos llevará a una posterior reflexión acerca de dos aspectos muy importantes:

- **La enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil** (en la enseñanza reglada).
- **El papel de la universidad en la formación de (verdaderos) profesores de español**, más allá de la figura del profesor de cursillo y del negocio educativo con fines específicos y no siempre adecuados al proceso meramente educativo. Es decir, intentar responder a la siguiente pregunta (de no fácil respuesta): **¿Quién forma al formador?** Y además: **¿Cómo?**

3. La enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil (Niveles básico y medio). La irrupción de la lengua española como disciplina en los planes de estudio.

A raíz del proceso de aplicación de la ley 11.161/2005 y, en especial, a partir del 5 de agosto de 2010, la lengua española pasó a ser disciplina que debe ser ofrecida de forma obligada en la red pública (estatal o municipal) en todo Brasil. Este es un hecho relevante que, sin duda, va a revolucionar (está revolucionando de hecho) los planteamientos en lo que se refiere a la enseñanza de español en Brasil.

Pero, antes, como dijimos, la enseñanza de español había caído en ciertos vicios, consecuencia de su aparición en los exámenes de procesos selectivos para el acceso a las universidades, en especial, a las públicas, que son las que gozan de la preferencia de la mayor parte de los candidatos.

La tendencia a hacer el examen de español y no de inglés (o de francés) se basaba, por un lado, en la idiosincrasia de la prueba: tipo test. Evidentemente, un texto en español a partir del cual se realizan una serie de preguntas con opciones múltiples, facilita sobremanera la labor del estudiante. A esto debe añadirse una idea

muy extendida en esa época y que hoy, afortunadamente, está casi en desuso: “O espanhol é muito fácil” (SALINAS, 2005, p.54). Pero, también debe considerarse que la tipología de examen, por un lado, y el éxito de los candidatos que abrazaban español para librarse del inglés, por otro, aumentaban esta idea trivial.

La proliferación de cursillos específicos cuya función era exclusivamente la de aprobar el ejercicio y casi nunca la de aprender realmente hizo que hubiera que tirar de profesores no formados o medianamente formados, lo que tampoco ayudaba a la cuestión específica de la enseñanza de español. Hace años, Moreno Fernández (2005, p.25) alertaba de este hecho - falta de preparación de los profesores de español - :

Las academias y centros privados, independientemente de la calidad de su enseñanza, tienen aulas de español repletas; en muchos casos, el título de “hispanohablante” es suficiente para ofrecer clases particulares o para ser contratado en una escuela privada o incluso pública.

La idea de la superación de la falsa creencia de que el español es una lengua fácil para el brasileño debido a la semejanza entre el español y el portugués, ha sido analizada por Celada & González (2005, p.73), quienes, además, proponen de paso una nueva vertiente en la enseñanza de español / lengua extranjera: centrar el estudio de la lengua española, más en concreto, el proceso de aprendizaje en las convergencias y divergencias que ambas lenguas poseen en cuanto a su empleo hablado con relación a **la representación del mundo, usos y costumbres**. En efecto, siguiendo a Lado (1957), se constata que todo hablante, cuando se dispone a usar una lengua extranjera, establece transferencias de hábitos de su lengua materna a la extranjera, que van mucho más allá de la mera estructura, centrándose muchas veces en los usos. Así, se propugna una dimensión alejada de la estructura (de la gramática) en el aprendizaje del español, en especial para brasileños que hablan una lengua (portugués) muy semejante estructuralmente al español.

Esto nos lleva a otro problema: ¿Cuál es la deriva que ha presidido la elaboración de exámenes de lengua extranjera / español en los momentos actuales como consecuencia de estas nuevas propuestas? En 2009, el MEC de Brasil instauró, en no pocas universidades públicas brasileñas, una prueba – que ya existía, pero sólo a efectos testimoniales y con otros fines – el ENEM (*Exame Nacional de Ensino Médio*),

con importantes repercusiones en el proceso selectivo de acogida de estudiantes, que en algunas instituciones ha llegado a sustituir por completo a las antiguas pruebas selectivas (sin ir más lejos, entre otras, en la UFRPE). En aquel primer año, no hubo examen de lengua extranjera (ni de inglés, ni de español) aduciendo un reconocimiento, por parte de las autoridades educativas brasileñas, de que la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y, en especial, en los centros públicos de primero y segundo grado, no se daban las condiciones mínimas exigidas para este tipo de examen. Y como el resultado esperable iba a ser muy negativo, se decidió prescindir de esta prueba (toda una actitud que concuerda con lo que popularmente se denomina táctica del avestruz: esconder la cabeza para no darse por enterado del peligro). Esto representa una declaración de principios no sólo de la inexistente capacidad para dar cuenta de estas disciplinas en la enseñanza básica y media en todo el país, sino también sobre el criterio bajo o nulo que se le atribuye en Brasil a la enseñanza de lenguas extranjeras en general, lo que no es nada bueno, dicho sea de paso, para nuestros propósitos ni para nuestra profesión.

De repente, en 2010, se prometía establecer una prueba de lenguas extranjeras – que al final resultó ser optativa, esto es, español o inglés y no ambas como parecía en un principio que iba a ser – dentro del ENEM. La expectativa sobre qué tipo de prueba sería elaborada dio lugar, a la hora de la verdad, a una tremenda decepción. Tan sólo 5 preguntas, **redactadas en portugués** – lo que ya, de por sí, representa un auténtico despropósito, no importando ahora las justificaciones normativas y formales que algunos le han querido otorgar a este, para nosotros, hecho crucial – que en modo alguno reflejan una evaluación sobre la materia en sí, esto es, sobre los conocimientos – los que sean – que se les supone a los estudiantes de enseñanza media sobre una lengua extranjera en concreto. Y esto tiene un culpable claro: las directrices que abogan por ese tipo de estudios exclusivamente centrados en los “usos” del español y no en el español en sí.

De las cinco cuestiones que se enmarcan en el epígrafe general, no completamente explicado y absolutamente ambiguo, “Lenguajes y códigos y sus tecnologías”, con una proporción de 5 / 65, una de ellas, por ejemplo, resultó ser claramente de teoría lingüística – y eso, a pesar de las inmensas posibilidades que ofrecía el texto objeto de la cuestión –:

O texto publicitário utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender. Assim, no texto, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, tem a intenção de:

- a) atrair a atenção do público alvo dessa propaganda
- b) popularizar a prática de exercícios esportivos
- c) agradar aos compradores ingleses desse tênis
- d) incentivar os espanhóis a falarem outras línguas
- e) enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto

Hemos prescindido a propósito en la cita anterior el texto que sirvió de modelo para hacer la pregunta. En primer lugar, las estrategias de un tipo de lenguaje, el publicitario, es un tema propio de la teoría lingüística, enmarcado en la problemática de "géneros textuales". No es un asunto específico de la lengua española, que es lo que ahora se está evaluando. De hecho, para responder correctamente a la cuestión podría haberse elegido un texto escrito en portugués con abundantes anglicismos, como era el caso. En segundo lugar, el texto-anuncio al que se hace alusión en la pregunta comenzaba con un jugoso: **Brincando**. Esta palabra, presenta usos y sentidos diferentes en español y portugués. Tal vez, una pregunta en este sentido nos haría percibir si el candidato sabe, entiende, comprende español frente a su lengua, el portugués, cuando aparece en un texto una palabra que se escribe igual, que se pronuncia prácticamente igual, pero que no se usa en las dos lenguas exactamente con el mismo sentido. Además, y para cerrar esta cuestión, el español de México presenta una exposición cultural y geográfica al inglés mucho mayor que cualquier otra región hispánica, por lo cual, algunos de esos anglicismos muy bien pudieran estar debidos no sólo al criterio de tratarse de un género textual concreto, de un modo tan generalizado como se pretende. Para no seguir insistiendo en los despropósitos: otras dos de las preguntas incidían en asuntos próximos a la Sociolingüística y parecían querer llamar la atención sobre la pérdida de importancia de la lengua española en países donde se habla, además, otra lengua, en este caso, incidiendo en el bilingüismo paraguayo (guaraní / español).

Necesitamos, por tanto, estar alerta sobre todos estos hechos y plantearnos seriamente cómo equilibrar la enseñanza del español en todos los niveles en función

de presupuestos coherentes y científicos y no sólo a partir de (legítimas, pero insuficientes) posiciones ideológicas determinadas.

La primera cuestión que debemos abordar tiene mucho que ver con el papel del profesor, que es uno de los elementos básicos en el proceso de aprendizaje. Ya lanzó la primera piedra, como antes expusimos, Moreno Fernández, alertando de la capacidad profesional de muchos de los profesores que, en 2005, impartían español. No de otra manera de se manifiesta Ramalho (2010, p.14) cuando afirma que el papel que deben desempeñar las universidades brasileñas en la formación de profesores de español será esencial en el futuro de la enseñanza de español en Brasil en los próximos años, teniendo en mente las consecuencias, en cuanto a las necesidades de profesorado de español, de la implementación de la ley 11.161 / 2005:

Las universidades brasileñas tienen un papel decisivo que desempeñar en lo que concierne a la formación específica de profesores de español y a la paralela producción de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos que aseguren la calidad de la enseñanza de ese idioma y, a la vez, el proceso cultural y humanístico de la sociedad brasileña.

En otras palabras, ¿quién y cómo formar / van a formarse los futuros formadores? Más aún, ¿cuál es el papel que debe jugar la Universidad en este proceso? Para poder responder adecuadamente a esta pregunta, deberemos hacer un pequeño repaso de lo que entendemos que debe ser la universidad a través de un necesariamente breve recorrido histórico por los fundamentos que han sostenido esta institución desde su creación a finales de la Edad Media y principios del Renacimiento y el Humanismo.

4. El papel de la Universidad en la enseñanza y en la sociedad.

La Universidad es una institución que tiene sus orígenes en la Edad Media europea, entendida como institución de enseñanza y comunidad de profesores y estudiantes (*Universitas Societas Magistrorum et Scholarum*) dedicada a la investigación y producción del saber, de forma independiente a cualquier tipo de intromisión política o eclesiástica – en la época –, de donde hoy se hereda el concepto tan extendido de

autonomía. Esta independencia trazaba en la época una frontera fundamental entre **ciencia / razón**, por un lado, y **autoridad / creencia** y sus correlatos **Iglesia / Estado**, por otro. Es decir, en cualquier caso, autonomía en nombre de la **ciencia** y el **conocimiento**.

Esta concepción de Universidad atravesó prácticamente inmaculada con las aportaciones tan particulares, eso sí, que el imperialismo napoleónico representó, hasta el siglo XIX, época de la Revolución Industrial, donde el mundo anglosajón mostró dos tipos de receptividad que de alguna forma venían a matizar lo que hasta entonces parecía inamovible.

Newman (1886, *apud* RAMALHO, 2010, p.34), a propósito del concepto **educación universal y liberal**, habla entonces de la Universidad como sinónimo de **conocimiento en sí mismo**. Una especie de gremio de hombres cultos, cuidadosos de sus propias asignaturas y morales entre sí, que crean una atmósfera de pensamiento que el alumno respira aprendiendo así las grandes líneas del conocimiento. El concepto "liberal" es libertad. Equidad, calma, moderación, sabiduría: el hábito filosófico, el cultivo del intelecto. Se opone a "servil", que representa el trabajo físico, los empleos y las formas mecánicas donde la mente desempeña un papel modesto. **"En resumen: de las profesiones, algunas son útiles y dan frutos; otras, son liberales y proporcionan gozo"** (NEWMAN, 1886, p.109 *apud* RAMALHO, p.35).

La Universidad (Libre) de Berlín fundada en 1810, bajo los auspicios de figuras tan destacadas como Wilhelm von Humboldt. K. Jaspers (1923, *apud* RAMALHO, 2010, p.38), sintetiza el concepto de universidad germánica: la universidad al servicio de la ciencia, y la ciencia sólo tiene un sentido cuando es entendida como comprensión intelectual de la vida. **Esta vida intelectual de la Universidad es su sangre**. Por lo tanto, la Universidad no es sólo una institución, una escuela especial, sino también un lugar en el que **el estudiante adquiere una disciplina intelectual, de manera crítica e independiente, lo que constituye su libertad de aprender**.

Esto equivale perfectamente a lo que hoy podríamos denominar **perspectiva**, es decir, no importan, en teoría, los estudios que un estudiante haya podido desarrollar en el ámbito universitario, especialmente cuando se comparan con sus actividades habituales en la vida social, porque esa **disciplina intelectual**, adquirida en la Universidad, le va a proporcionar **una visión en perspectiva** a la hora de desarrollar

su papel en la sociedad como miembro activo de ella, lo que le convierte, en fin, **en un intelectual independientemente de su condición social y del puesto que eventualmente ocupe** en aquélla.

Esta visión de universidad y la interpretación que le damos puede resultar un tanto sorprendente si la comparamos con visiones mucho más pragmáticas que hoy tenemos de ella. Éstas no vinieron de la nada. El pensador español Ortega y Gasset (1960) matizaba acertadamente esas ideas decimonónicas cuando afrontaba la cuestión de la misión de la Universidad en el siglo XX. En efecto, venía a reconocer que en la Universidad se imparte la enseñanza superior **que debe recibir el hombre medio para convertirlo en hombre culto a la altura de los tiempos**, la cual le ofrece una perspectiva, además de convertirlo en un buen profesional: un buen médico, un buen juez, un buen profesor de Historia, etc.

Y, en ese sentido, Ortega distingue entre lo que él llama **enseñanza profesional** (para todos – esos hombres medios –) e **investigación** (para poquísimos), enseñanzas que deben impartirse en la propia universidad. Ello comportaría, además, dos tipos de profesorado universitario especializado en cada uno de los dos tipos de enseñanza. Más adelante veremos cómo lo que anticipó Ortega es compartido mucho después, incluso fuera del ámbito hispánico, por otro teórico a propósito de lo que hoy debería comportar la estructura del profesorado universitario (RISTOFF, 1999, *apud* RAMALHO, 2010).

Ya en el siglo XX, los cambios constantes que se han producido en el mundo y la velocidad a la que se han dado, marcan un punto de inflexión también, como es lógico pensar, en la concepción de lo que es o debe ser la Universidad. Además, las referencias, como ocurre en casi todos los ámbitos, vienen desde un nuevo punto geográfico, los Estados Unidos. La creación de dicho país y su influencia en el mundo actual hace que sus principios sean cuando menos una referencia necesaria.

Así Whitehead (1955, *apud* RAMALHO, 2010, p.50) hablaba, con relación a lo que vino a representar el concepto de Universidad en los Estados Unidos hasta los años 60, de una nueva consideración imaginativa de la enseñanza fruto de la vinculación entre dos polos: el conocimiento (lo viejo) y el gusto de vivir (lo joven). Esa vinculación da lugar a una atmósfera de excitación que transforma el conocimiento, a

lo que se denomina **sociedad de progreso: que el estudio influya sobre la plaza de mercado y esta, a su vez, en el estudio.**

Esta novedosa propuesta no es baladí. Estamos ante toda una nueva manifestación de intenciones. La universidad se entiende no como un ámbito apartado de la sociedad, sino como **síntesis necesaria** de teoría y práctica: la educación debe proporcionar al alumno con algo que **sabe** bien (conocimiento) y con algo que **pueda hacer** bien (práctica efectiva). Según esta perspectiva debe haber una **vinculación efectiva** entre ambos mundos que, hasta el siglo XIX al menos, parecían disociados.

Un paso más allá es el que da Kerr (1982, *apud* RAMALHO, 2010, p.51) cuando habla de la Universidad en los Estados Unidos a partir de los años 60. Plásticamente el citado autor crea el término **multiversidad**, claramente opuesto a **universidad**, porque, según él, lejos de lo que representó la Universidad en los orígenes, hoy, en la práctica, no es ya **una** comunidad, sino que conforma **varias**: las carreras de grado, las de posgrado, las humanistas, las científicas, las escuelas profesionales, los miembros externos a la propia universidad, pero que se relacionan en la práctica con ella, etc.

Y ese tipo de influencia es la que actualmente tenemos de forma clara en nuestro imaginario cuando hablamos de lo que la Universidad, entendida como una indispensable aproximación mayor entre los estudiantes y los centros de producción para que el alumno adquiera desde la fase escolar la vivencia de los problemas prácticos, de modo que no salga de la Universidad sólo lleno de teorías y sin condiciones de ofrecer, de inmediato, los servicios que la sociedad exige. Lo que nos conduce a afirmaciones como las de Santos (2005, pp.138-139):

La universidad debería ser sobre todo una prestadora de servicios a la sociedad y que tales servicios proporcionen algún beneficio económico.

Éste es, precisamente, uno de los peligros a que nos conduce una concepción excesivamente mediatizada de la universidad y sobre los que llama la atención Pereira (2009, p.50). Para él, la situación actual del saber con la sociedad instaura una nueva relación: la del saber como proveedor del usuario, consumidor. Se trata, pues, "de un **saber-producto, una mercancía, una inversión, un proceso de disputa y valor**

comercial de la información, de la ciencia y de la tecnología, que genera la pérdida de valor del saber como formador del carácter, de la ética, del espíritu reflexivo”.

Podríamos muy bien afirmar, como hace Ramalho (2010), que la Universidad hoy se encuentra entre la presión de una **sociedad que exige de ella una mejor adaptación respecto a la demanda de empleo**, pero también a merced del juego social y de la imagen de una **juventud que rechaza la sumisión al orden establecido y se opone a aquel concepto originario de educación liberal**. La Universidad hoy, en fin, se debate entre las concepciones idealistas y las utilitaristas.

Pero no todo debe ser conflicto. Como anticipamos, Ristoff (1999, *apud* RAMALHO, 2010) propone una enseñanza universitaria moderna, concorde con los tiempos actuales y que sería interesante considerar para nuestros propósitos inmediatos. Así, él habla de una posible jerarquización de la enseñanza superior (universitaria) en 3 niveles, a saber:

- **Grandes universidades.** Hacia el avance desinteresado de la investigación. Centradas en estudios de postgrado.
- **Universidades.** Con prioridad para los cursos de grado y cuyo objetivo sería el de responder a las demandas del mercado, con algún tipo de investigación agregada y cursos de postgrado profesional.
- **Instituciones de enseñanza postsecundaria.** Al estilo de los *collage* de Estados Unidos, especializadas en cursos de carácter profesional.

Subyace aquí una pregunta: tal y como está organizada hoy la Universidad, y en virtud de los llamados *nuevos cursos* que en ella se imparten, ¿serían realmente “universitarios” los estudios de **cine, danza, fotografía, diseño gráfico**, etc.?

La Universidad debería hoy representar – de la misma forma que siempre lo hizo – un grupo de personas que posee una determinada visión y que no siempre ha de coincidir con la que propone / impone el mercado. Esa visión específica y múltiple **permite mirar el mundo de otra forma**, lo que permite construir caminos diversos de realización. En este sentido, pensemos ahora en las **Licenciaturas**, tal y como se conciben en el ámbito de la educación superior brasileña en la actualidad. Si analizamos sus objetivos, éstos no representan sino reproducciones de mercado, que a su vez vienen mimetizando una suerte de manual expedido por el mayor empleador

de profesores, el MEC, y las diversas instancias político-administrativas de los respectivos estados.

Pues bien, esa concepción mediatizada queda muy apartada de una verdadera **reflexión intelectual**, fruto del **debate** y la **discusión académicos**. Esa reflexión es deudora de **posturas críticas**, reflejo a su vez del **juego social** que representan los interlocutores que transitan en el seno de la vida académica. Nada más lejos, por lo tanto, de ese cumplimiento de modelos ya dados o de esa **reproducción mecánica** de **directrices** que, sin duda, conducen indefectiblemente a la **inacción intelectual**.

La Universidad debe representar siempre un **vanguardismo**, un espacio de riesgo, fruto del conocimiento y de la investigación, lo que le llevará a descubrir nuevos caminos. A ello se le denomina **creatividad**. Con todo, no confundamos **vanguardismo** con **novedad**. Véase que aquí **vanguardismo** es entendido como una constante revisión (científica), un (eterno, constante) cuestionamiento del *statu quo*, pero desde la tradición intelectual, contando con ella como cimiento y no, como muchas veces se hace ahora, en nombre de una llamada posmodernidad, intentando desterrar por completo sus principios, como si de un simple juego se tratara.

5. La enseñanza de español en la Universidad.

Una vez hecho el correspondiente repaso a lo que ha sido a lo largo de la historia o, mejor, a lo que debe ser la Universidad, volvemos a nuestro asunto capital: cómo debe responder la universidad al problema de la enseñanza de español en el actual contexto de Brasil.

Parece haber casi unanimidad, desde Moreno (2005) hasta Ramalho (2010) en que una de las necesidades, y por tanto, uno de los retos que hoy deben ser abordados en Brasil es la formación de docentes para la enseñanza fundamental y media en lengua española, además de atender la demanda de la red de enseñanza pública y particular (Ramalho, 2010, p. 185). El problema, con todo, es el que ya anunciamos más arriba: **¿Quién forma universitariamente a los formadores? ¿Desde qué perspectivas?**

La primera respuesta que viene dando la Universidad a estas preguntas es, en principio, en nuestra opinión, muy positiva: se han creado en el ámbito de la

enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades brasileñas Licenciaturas Plenas en cada Lengua Extranjera, desligando ese cordón umbilical que tanto daño hacía y que consistía en la identificación de la carrera de Letras con la lengua portuguesa y degradando a la categoría de “barra” cualquier otra lengua que no fuera aquélla. Hablamos de las tan conocidas **habilitaciones** (dobles y triples). En ellas, la lengua extranjera no era sino un mero apéndice a los métodos, prácticas y conceptos aplicados a los estudios en lengua portuguesa. Y todos sabemos, hace ya demasiado tiempo, que tales métodos y técnicas son **radicalmente** diferentes cuando estudiamos la lengua materna que cuando estudiamos una lengua extranjera.

Esta concepción nos explica ahora, en este momento del presente trabajo, de dónde proceden realmente las concepciones que presiden exámenes de lengua extranjera como los del ENEM. Es teoría extendida hoy en Brasil que el estudio de la lengua portuguesa debe hacerse a partir del concepto de variante y de géneros textuales desterrando en gran parte la incidencia en la llamada lengua estándar (*padrão*). De ahí que algunos quieran hacer exactamente lo mismo en las lenguas extranjeras, cuando los objetivos deberían ser muy otros.

En primer lugar, a nivel universitario, cuando queremos formar **un profesor de español, de inglés**, no estamos tan sólo enseñando a hablar, a escribir, a comprender español o inglés. Este conocimiento se le supone en gran parte, de la misma manera que al alumno que entra en la universidad para cursar matemáticas o física se le supone que sabe sumar, restar, multiplicar, dividir, hacer el cálculo de la raíz cuadrada, de integrales, de logaritmos, etc. Sería absurdo pensar que el profesor de Matemáticas I en la universidad va a empezar a enseñar a sumar a los alumnos “universitarios”. Pues bien, todos sabemos que nuestros alumnos que ingresan en primer curso de las facultades de letras en Licenciaturas de Lenguas extranjeras manifiestan, casi de forma mayoritaria, que tienen escasos o nulos conocimientos de la lengua extranjera en cuestión. ¿Y esto cómo puede ocurrir?

Quisiera traer aquí, a este propósito, un precioso documento que me ha entregado un compañero de quehaceres académicos, el Profesor Dr. Antony Cardoso, de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que también forma parte del Programa de Posgrado en Letras de la UFPE. Profesor de Lengua Inglesa, en su anterior etapa en la Universidad de Pernambuco (UPE), en uno de sus trabajos

universitarios de investigación a propósito de la lengua inglesa, analizó con una alumna colaboradora la realidad acerca del conocimiento preuniversitario de las lenguas extranjeras en Brasil, centrado específicamente en el caso del inglés. El trabajo consistía, en un primer momento, en una encuesta entre profesores universitarios brasileños sobre el conocimiento previo que de la lengua inglesa poseen los alumnos que ingresan en la universidad para ser profesores de inglés (Licenciatura en Inglés). Reproducimos a continuación la pregunta y la — a nuestro entender, sorprendente — respuesta que un importante docente de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL) ofreció:

- É de conhecimento comum que grande parte dos estudantes de Letras ingressa na universidade com pouco ou nenhum conhecimento da língua estrangeira (particularmente quando se pensa no inglês). No entanto, é grande a importância de um conhecimento mínimo da língua inglesa para quem se disponha a tomar parte de um curso superior que envolva esse idioma. Segundo João Azenha Jr., “é possível diminuir a divergência entre os conhecimentos da língua materna e da estrangeira”. Será que essa afirmação se sustenta, mesmo com o pouco conhecimento da língua inglesa de vários graduandos? Seria possível almejar tal resultado?
- **Qualquer estudante que entra numa faculdade para se formar numa profissão não tem qualquer obrigação de ter conhecimento prévio sobre o assunto de sua formação profissional.** Quando um estudante de Medicina (ou Direito, ou Filosofia ou Física ou qualquer outra área do saber) passa no vestibular, o que se espera dele/a é que tenha tido uma boa formação prévia nos conhecimentos gerais. Com o estudante de língua estrangeira é a mesma coisa. Há aqueles que têm uma formação anterior porque freqüentaram uma escola de línguas, mas seu conhecimento específico com a formação devida para a licenciatura só acontecerá dentro da unidade acadêmica. Contudo, acredito que Azenha pode ter razão, sim. É preciso melhorar a formação tanto do ensino de língua materna quanto de língua estrangeira. Isso contribuirá certamente para diminuir a divergência referida.

Ante estas afirmaciones, no resultará nada extraño, por lo tanto, que muchas veces los cursos universitarios de Licenciatura se conviertan en realidad en cursillos de academia de lenguas. Y para esto basta sólo constatarlo en los Planes de Estudio (*Grades Curriculares*) de muchas universidades particulares y, lo que es peor, públicas.

En este sentido, se dispensa de cursar disciplinas del tipo Francés 5, Inglés 4 a alumnos que aprueben un test de nivel en esas lenguas. Luego entonces, estamos ante un cursillo de lenguas. Cuando hemos analizado lo que ha sido y es la Universidad con mayúsculas a lo largo de la Historia, ¿podemos conformarnos con ese criterio de nivel para dar el título de **profesor** a un alumno? Piénsese, por ejemplo, que todos los alumnos brasileños hablan portugués y hasta cabe pensar que con un cierto grado de conocimiento. ¿Por qué, entonces, deben estudiar 4 años en la Universidad para recibir el título de Profesor de Portugués? Pues lo mismo ha de ser para el profesor de español y los de otras lenguas extranjeras.

Lo primero, por lo tanto, formación de profesores a nivel de graduación de forma debidamente diferenciada de los de lengua vernácula. Por ahí se ha ido avanzado. Pero, ¿qué hacer con los profesores que ya están actuando?

Uno de los grandes proyectos lanzados por el Gobierno Federal, y que atiende a la realidad geográfica de Brasil (interiores de cada Estado), es el proyecto de Educación a Distancia – Universidad Abierta de Brasil (UAB) –. La idea es el reciclaje, la formación a distancia en disciplinas específicas que esos profesores realmente imparten aunque en realidad estén formados en otras áreas, a veces, afines; otras, no tanto. En principio, la idea es muy buena, pero desgraciadamente quienes ahora trabajamos en este ámbito tenemos una cierta desilusión, en especial, en lo referente a la gestión de recursos por parte de las instituciones, que muchas veces interfiere seriamente en el proceso educativo.

Falta aún una cuestión por resolver y que es crucial a nuestro entender. La investigación, el reciclaje. Es sorprendente que en Brasil no se hayan desarrollado, paralelamente a la creación de nuevas titulaciones de Licenciaturas en lenguas extranjeras, líneas **prioritarias de investigación** en dichas lenguas y sus respectivas literaturas. Parece ser que los muy sesudos señores regentes de los órganos e instituciones de fomento a la investigación en Brasil (CAPES y CNPq principalmente) se decantan por programas de posgrado genéricos. Más en concreto, en nuestro ámbito, en dos áreas, curiosamente para ellos diferenciadas de forma radical, lo que constituye otro dislate intelectual de gran calado: Teoría de la Literatura *versus* Lingüística. Y dentro de esta última cabe todo... o nada. Serían deseables líneas de investigación específicas en lenguas extranjeras en general y en español en particular

(léase también aquí, inglés y por qué no francés). Debería exigirse a los maestros y doctores que presentasen sus tesis en dichos programas de lenguas extranjeras a escribir los textos en la lengua correspondiente, lo que constituiría todo un ejercicio de dominio del idioma en el que uno se pretende doctorar. No sólo escribir, sino defender esas tesis en la lengua de que se trate. Pero parece que, por el momento, esto es una batalla perdida, una utopía.

Así, no es de extrañar que en la actualidad en todo Brasil sólo exista un curso de Postgrado (Máster y Doctorado) en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana, en la Universidad de São Paulo (USP), en el seno del Departamento de Letras Modernas, que funciona como tal desde 1998.

Y esto revela un dato que tiene consecuencias, a veces nefastas, para la Enseñanza Superior. En efecto, para cubrir las plazas de profesorado en Instituciones Superiores de Enseñanza en Brasil que atiendan a las necesidades de profesorado de las nuevas Licenciaturas en Lenguas Extranjeras, se convocan concursos para Doctores y Mestres en todo el país. La primera cuestión es el concepto de oposición, esto es, de concurrencia. Hace dos años, y sólo a modo de un ejemplo que conocemos bien, en el Departamento de Letras de la UFPE, se convocaron tres plazas para profesor efectivo en tres áreas: Literatura Brasileña y Portuguesa, Lengua Francesa y Lengua Española. Pues bien, el número de inscritos fue el siguiente: 15 doctores en Literatura Brasileña y Portuguesa, 1 Doctor en Lengua Francesa y 2 Doctores en Lengua Española, que no lo fueron realmente en Lengua Española, sino en Teoría de la Literatura, si bien sobre temas hispánicos. Se ve claramente que la tendencia de estos posgrados genéricos en Letras a los que venimos aludiendo conducen a un número muy abultado de doctores en temas vernáculos y un número muy reducido de doctores en lenguas extranjeras. Después, viene otra pregunta no menos interesante: ¿de verdad estos profesores tienen la preparación adecuada y desarrollan una investigación compatible con la especialidad que van a regentar? Una última anécdota real de la que yo mismo participé en 2011, en la UFRN. Fui miembro de la Comisión de selección de profesor efectivo en el área de Didáctica de la Lengua Española. Se presentó sólo una candidata, que abandonó aterrada al comprobar que debería redactar el ejercicio escrito en español, pues, como vino a reconocer de palabra ante los miembros de la comisión, no sabía español. Obsérvese que la plaza era para

enseñar a otros a enseñar español (sin saber español). Pregunta: ¿no es esto un verdadero ejercicio de surrealismo?

Desgraciadamente, los intereses van por otros caminos. Y ahí están, como prueba, las discusiones sobre quién debe / puede enseñar español y, lo que es aún más peligroso – en especial si recordamos lo que significa el concepto de “liberal / libertad” aplicado al ámbito universitario –, qué se debe enseñar (me refiero a variedades o qué variedades). Es claro que evoco las polémicas de COPESBRA con el Instituto Cervantes en lo referente a formación de profesores. Sólo quiero decir dos palabras a este respecto.

En primer lugar, ante el panorama precario del conocimiento y nivel de español entre quienes ejercen – por distintos motivos, muchos de ellos ajenos a la propia voluntad del individuo – la docencia de español, bienvenidos sean todos los acuerdos entre el gobierno de Brasil y el de otros países, en este caso, España para avanzar en el grado de conocimiento (nivel) de la lengua española entre tales profesores.

En segundo lugar, y para concluir, advertir, como ya lo he hecho, de que no sólo es necesario para ser profesor de español conocer o saber con cierto nivel la lengua española, sino que hay que saber mucho más, y ese mucho más, en esencia, debe ser estudiado en la universidad, en un buen curso de Licenciatura, como corresponde. El DELE no puede ni debe habilitar a quien lo posee para ser profesor de español, sino que tan sólo avala su nivel de conocimiento de la lengua (y eventualmente, de la cultura). Evidentemente, esa es otra historia, un nivel superior en lengua española debería ser *conditio sine qua non* para ejercer como profesor, pero ya dejamos claro que, al menos por el momento, eso tiene muy difícil solución. No es pues, labor específica del Instituto Cervantes, aunque muy bien se pueden desde allí impartir determinados cursos de formación con miembros del propio instituto y, como viene ocurriendo, con profesores invitados de diversas universidades.

Una luz al fondo del túnel, en cuanto a la relevancia de la importancia que se le otorga al estudio de lenguas extranjeras en general – y no sólo del español – en Brasil, parece que se atisba como consecuencia de la implementación de un proyecto de ámbito nacional: **Ciencia sin fronteras**. Uno de los requisitos que debe reunir el candidato contemplado con la beca de los órganos de fomento brasileños es el dominio, suficiencia (*proficiência*) en la lengua del país de acogida del estudiante-

investigador, en su mayor parte, inglés y español. De repente, se suscita el problema: las carencias en cuanto al conocimiento de esas lenguas extranjeras, en un nivel considerado adecuado para los propósitos contemplados en el proyecto. Y, una vez más, la improvisación y las prisas. Pero, ¿cuál o cuáles han sido las causas que han motivado esa falta de preparación – salvando las lógicas excepciones, es claro – general, incluso entre el alumnado y el profesorado universitarios?

Volvamos por un momento la vista a lo que representa las políticas educativas lingüísticas en la enseñanza pública de primer y segundo grado en Brasil: 50 minutos por semana dedicados al estudio de lenguas extranjeras. Aún más: ¿con qué medios, humanos y materiales? ¿Qué preparación específica reciben los profesores? Y decimos 50 minutos a lenguas extranjeras, en plural, porque, a pesar de la nueva ley, a la hora de la verdad, o se estudia español o se estudia inglés, o las dos de forma alternativa como apuntamos más arriba, pero nunca los dos idiomas a la vez. Así, no hay manera de aprender nada, pero aún menos un idioma extranjero, que, como es de sobra conocido, necesita de condiciones especiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje para que éstos se desarrollen de forma exitosa.

Con todo, la aparición en la superficie de todos estos problemas, la contemplación de la cruda realidad, puede resultar positiva cuando se plasma de un modo tan palpable a ojos de las autoridades educativas responsables las enormes carencias y los esfuerzos que deben ser realizados para, poco a poco, ir revertiendo la situación y emprender políticas activas en el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil. Porque de lo que no cabe la menor duda es de una cosa: sin profesores de idiomas adecuadamente preparados y actualizados la enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de los intentos y eventuales inversiones, a pesar, en fin de la buena voluntad por parte de las autoridades educativas del país, una vez constatadas las graves carencias, no despegará como es debido y se verá abocada al fracaso. Esforcémonos todos para que esto no sea así.

Conclusiones.

Hemos pretendido con este trabajo desbrozar algunos de los aspectos que debemos considerar a la hora de plantearnos el abordaje serio de los problemas que

plantea en el contexto actual de Brasil la formación de profesores de español a todos los niveles, destacando el papel primordial y fundamental que la Universidad debe adoptar. No debemos, en absoluto, despreciar, sobre todo en esta época de carencias, cualquier ayuda que venga de otras instituciones de enseñanza, pero sin confundir objetivos, intereses y fines. En resumen, el grado de complejidad de la enseñanza de español ha experimentado un aumento, lo que es una buena noticia, pero nunca debemos conformarnos con eso, al contrario, debemos ponernos a trabajar, **todos juntos**, en la misma dirección, con un único objetivo: la formación de buenos profesionales a través de la transmisión de conocimiento.

Referencias bibliográficas.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Sobre algunos tipos de falsos cognados. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, nº VIII, 1998, p. 21-27.

BONFIM, C. Macondo, McOndo y Maceió: Literatura, formación de profesores y políticas públicas. In: MIRANDA POZA, J.A.; RODRIGUES, J. P. M.; CENTURIÓN, J. I. J. *Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol*. Recife: Editora Universitária da UFPE, pp. 128-134.

BRUNO GALVÁN, C.; GONZÁLEZ P. ALONSO, C; TOFFOLI, T.C. *O español no ensino universitário brasileiro / El español en la enseñanza universitaria brasileña*. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.

CELADA, T. & GONZÁLEZ N.M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (org.) *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp.71-96.

DUARTE, C.A. *Diferencias de usos gramaticales entre español y portugués*. Madrid, Edinumen, 1999.

JASPERS, K. *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer, 1923. (Traducción inglesa: *The Idea of the University*. Boston: Beacon Press, 1959).

KERR, C. *Os usos da Universidade*. (Tradução de Débora Cândida Dias Soares). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1982.

LADO, R. *Linguistics across Cultures: a Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill, 1957.

MIRANDA POZA, J.A. Por qué no existe grado en el sustantivo (ni en español, ni en portugués). In: ROJO, S. et al. (org.) *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pp. 2760-2771.

_____; COSTA, Z. G. Problemas de confusión terminológica en la clase de E/LE. Sobre sonidos, fonemas y letras. In: MIRANDA POZA, J.A.; RODRIGUES, J. P. M.; CENTURIÓN, J. I. J. *Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008, pp. 192-229.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.) *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 14-34.

NEWMAN, J. *The Idea of a University defined and illustrated*. London: Longmans, Green and Company, 1886.

ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la Universidad y otros ensayos*. 3ª edición. Madrid: Revista de Occidente, 1960.

PEREIRA, E.M. de A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. In: *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, vol. 14, nº 1, 2009, pp. 29-52.

RAMALHO, M. de B. *El papel de las universidades brasileñas en la formación de profesores de español como lengua extranjera*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010. Tesis Doctoral dirigida por la Profª Drª Emma Martinell.

RISTOFF, D.I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: CIPEDES, Porto Alegre, nº 4 (4), 1999, pp. 9-14.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, J. (org.) *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 54-60.

_____. Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho: *Gramática contrastiva do espanhol-português*, 2002. Disponible en la dirección de Internet: http://www.sedycias.com/projeto_02.htm [accedido el día 4 de mayo de 2009].

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

WHITEHEAD, A.N. *The aims of education and other essays*. London: Williams and Norgate, 1955. (Traducción española: *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós, 1957).

¹ José Alberto MIRANDA POZA, Dr.
Universidade Federal de Pernambuco
Departamento de Letras
ampoza@globo.com.