

Diálogos Latinoamericanos

15/2009



LACUA

Latin American Center
University of Aarhus

Universidad de Aarhus – Dinamarca

DIÁLOGOS LATINOAMERICANOS

Centro de Estudios Latinoamericanos

Universidad de Aarhus

Dinamarca

15/2009

Consejo Editorial

Anne Magnussen, Steen Fryba Christensen,
Anne Marie E. Jeppesen, Jan Gustafsson,
Helene Balslev Clausen, Cecilia Martins,
Maria Isabel Pozzo, Sergio Torres-Martínez
Vinicius M. de Carvalho

Directores Responsables

Ken Henriksen
Susana S. Fernández

Montaje y coordinación editorial

Torben Jacobsen

Latin American Center, University of Aarhus –

LACUA
Universidad de Aarhus
Byg. 1461, Jens Chr. Skovsvej 5
DK - 8000 Aarhus C
Dinamarca
Fax: (45) 89426455
www.lacua.au.dk

Diálogos Latinoamericanos se publica dos veces por año y los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores, y no reproducen necesariamente el pensamiento de la Revista.

Copyright: Diálogos Latinoamericanos y autores
Imprenta: Universidad de Aarhus
Indexada en HAPI(Hispanic American Periodicals Index)
On line: RedALyc - <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/index.jsp>

ISSN 1600-0110

Diálogos Latinoamericanos 15

Sección temática:

América Latina de cara al mundo: políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas para el mundo globalizado - Susana S. Fernández (editora)

- **Introducción: Cuatro países, cuatro historias, un mismo desafío**
Susana S. Fernández s. 5
- **La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina**
María Isabel Pozzo s. 10
- **O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil**
Deise Picanço s. 34
- **Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia**
Sergio Torres-Martínez s. 56
- **Los retos lingüísticos de Venezuela: desafíos internos y globales**
Adriana Bolívar s. 76

Sección general:

- **Pautas reproductivas de las madres latinoamericanas en Estados Unidos y España a inicios del siglo XXI**
Xiana Bueno García y Daniela Vono de Vilhena s. 94
- **A mulher no cinema brasileiro e a tentativa de afastamento da heteronormatividade**
Lizandro Carlos Calegari s.114

América Latina de cara al mundo: políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas para el mundo globalizado

Introducción: Cuatro países, cuatro historias, un mismo desafío

Susana S. Fernández¹

1. América Latina y el mundo

La idea de este número temático de *Diálogos Latinoamericanos* surgió como parte del trabajo realizado por LACUA, el Centro de América Latina de la Universidad de Aarhus, un emprendimiento interdisciplinario que tiene como meta el estudio de muy diversas facetas de la realidad latinoamericana. El Centro, que cuenta con miembros y colaboradores de distintas facultades, realiza actividades de investigación relacionadas con los desafíos sociales, políticos, sanitarios, culturales y ambientales de la América Latina de hoy. La meta es brindar a la sociedad danesa herramientas que faciliten la interacción económica, política, cultural y científica con esta extensa y pujante región del mundo.

Dentro de LACUA, una de las áreas temáticas en que se desarrolla la investigación es la de la adquisición de lenguas, las competencias lingüísticas y el intercambio cultural en América Latina. Esta área es de enorme interés debido a que, en gran medida, el avance de América Latina en el mundo depende de una exitosa comunicación intercultural y ésta, a su vez, de las competencias en lenguas extranjeras y en comprensión intercultural que sus habitantes hayan alcanzado o estén en proceso de alcanzar. Naturalmente, la comunicación intercultural resulta más fructífera cuando ambas partes están preparadas para la misma, de manera que la inserción de América Latina como un actor destacado en el escenario mundial se verá beneficiada tanto por los emprendimientos que los mismos países latinoamericanos realicen con miras a la formación lingüística de sus habitantes, como por los esfuerzos que realice la comunidad mundial, incluida la Unión Europea y –más particularmente en lo que aquí nos concierne, Dinamarca– para desarrollar las competencias lingüísticas, culturales e interculturales necesarias para abordar el desafío

¹ Becaria de Post Doctorado de la Fundación Velux; docente de gramática y lingüística en el Instituto de Lengua, Cultura y Literatura de la Universidad de Aarhus; miembro de LACUA (Latin American Center, University of Aarhus). Correo electrónico: romssf@hum.au.dk

latinoamericano. Se trata, entonces, de una moneda de doble cara, un encuentro en el que participan necesariamente dos (si no más) actores activos. Parte del trabajo de LACUA es, como decíamos, aportar un grano de arena a la preparación de la sociedad danesa y europea para la interacción con América Latina a través de la exploración de los avances en el área de las políticas lingüísticas en los países de América. Parte del trabajo del Instituto de Lengua, Cultura y Literatura de la Universidad de Aarhus, centro en el que se asienta la publicación de esta revista, es formar activamente a los jóvenes daneses en las competencias lingüísticas y culturales necesarias para este ansiado encuentro. Así, los estudios de lengua, cultura y literatura española e hispanoamericana y los estudios de América Latina de esta universidad concentran hoy en día a unos 100 estudiantes, que serán los comunicadores interculturales del futuro.

2. Tres facetas de las políticas lingüísticas: lenguas extranjeras, lenguas minoritarias, español y portugués como lenguas extranjeras

Como veremos a lo largo de este número temático, la inserción de un país o una región en el mundo depende de mucho más que del mero aprendizaje del inglés. El dominio del inglés por parte de una comunidad es, hoy en día, un elemento clave que no podemos de ninguna manera soslayar. Sin embargo, es igualmente cierto que se trata de un componente necesario pero insuficiente. En ese sentido, a ambos lados del Atlántico parece desarrollarse la misma tensión entre la visión pluralista que apoya el aprendizaje de diversas lenguas extranjeras –junto con la riqueza cultural que cada una representa– con la visión más utilitarista que sustenta la hegemonía del inglés como *lingua franca* internacional.

Por desgracia, Dinamarca no ha quedado tampoco fuera de esta disyuntiva. El país está escindido actualmente entre la obediencia a las directivas europeas que fomentan la enseñanza de múltiples lenguas extranjeras, y los discursos de ciertos sectores del país que defienden la suficiencia del inglés para la comunicación internacional. Esta tensión interna está dejando su huella en la situación de desamparo en que están quedando sumidas varias lenguas extranjeras que históricamente tenían un lugar de privilegio en el sistema educativo danés. Veremos en los cuatro artículos temáticos que esta misma historia se repite en América Latina.

Como sugiere el título de esta sección, la enseñanza de una o más lenguas extranjeras es tan solo una faceta de la política lingüística, y en América Latina (como en muchas otras partes del mundo) hay otro tema acuciante: la situación de las lenguas minoritarias de cada país con su consabido efecto sobre las comunidades y las personas –en definitiva, ciudadanos todos ellos– que las tienen como lengua propia.

América Latina tiene por delante la tarea de insertarse plena y afianzadamente en el escenario internacional, pero tal inserción no puede realizarse hasta tanto todas las capas de la sociedad latinoamericana estén

incluidas y amparadas en la legislación y el sistema educativo de cada país, y sus derechos protegidos e impulsados por una conciencia social abarcadora. En el caso de los países latinoamericanos, las lenguas y comunidades minoritarias son fundamentalmente las indígenas, es decir la población primigenia de la región, previa a la colonización y dominación europea. Como veremos en los siguientes artículos, los distintos países presentan una muy distinta composición étnica y lingüística, pero común a todos es la existencia y convivencia de decenas de lenguas indígenas – algunas de ellas con muy escaso número de hablantes– que han sido libradas a su propia suerte por sistemas educativos que, si bien en algunos casos han hecho intentos de contemplarlas (a través de programas de educación bilingüe), las más de las veces han fallado en brindarles el apoyo y el espacio necesario.

Aunque estas lenguas se utilizan a diario en muchas regiones, muy pocas han recibido el reconocimiento de convertirse en lenguas oficiales. Sin embargo –también hay que decirlo–, como parte de los procesos de democratización, la mayoría de los países de América Latina ha comenzado a reconocer la composición multicultural de sus sociedades. Esto queda plasmado, por ejemplo, en muchas constituciones escritas en la década de 1990, donde se incluyen las lenguas, la forma de vida, las prácticas legales, etc. de los pueblos indígenas. Es un buen comienzo, pero queda todavía un largo camino por seguir.

Finalmente, hay un tercer componente lingüístico que en los últimos años ha cobrado gran relieve también a causa de la globalización: así como los países latinoamericanos necesitan aprender lenguas extranjeras para comunicarse con el mundo, los habitantes de otras partes del globo necesitan aprender como lengua extranjera las lenguas que son oficiales en América Latina, me refiero, naturalmente, al español y al portugués. No se trata solamente de los inmigrantes que se han establecido en América Latina en los últimos tiempos sino también, y muy especialmente, de un amplio número de “turistas idiomáticos”. De ese modo, se ha ido desarrollando un redituable y creciente mercado de la enseñanza de estas lenguas y fundamentalmente del español, que es hoy en día la segunda lengua más estudiada a nivel mundial después del inglés. Si bien puede decirse que se trata de una situación ventajosa para todos los países de habla hispana o portuguesa por las posibilidades económicas que conlleva, es igualmente cierto que abre una serie de interrogantes y cuestiones a resolver, muchas de ellas muy complejas. Por ejemplo, el sistema educativo tiene que estar preparado para hacer frente a la demanda de profesores, materiales didácticos, instituciones especializadas y sistemas de exámenes y certificaciones que esta nueva área de enseñanza impone. Qué variedades de la lengua enseñar y qué contenidos culturales e interculturales priorizar son también interrogantes de difícil respuesta. En las siguientes páginas, veremos que los distintos países adoptan, con mayor o menor éxito, distintas soluciones y se encuentran actualmente en un proceso de

organización, más o menos formalizado. Con esto último hago referencia a un vasto mercado privado que intenta sacar partido de la creciente demanda lingüística por parte de extranjeros.

3. Cuatro países, cuatro historias

Para esta sección temática de *Diálogos Latinoamericanos* hemos tenido la suerte de poder convocar a cuatro destacados investigadores y docentes latinoamericanos que han acordado presentar y analizar la situación de sus respectivos países en cuanto a los temas que he esbozado en las secciones anteriores. Se trata de cuatro grandes países de América del Sur: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela –así presentados alfabéticamente para no hacer ningún otro tipo de ordenación que suponga una valoración jerárquica–. Los autores han realizado un minucioso trabajo de relevamiento y recopilación de datos estadísticos, cifras e informaciones acerca de cómo los respectivos Estados están administrando la enseñanza de lenguas extranjeras, la inclusión de las lenguas minoritarias y la enseñanza de su lengua oficial como lengua extranjera. Este importante trabajo expositivo nos brinda un panorama muy claro y detallado de este aspecto de la situación sociolingüística de los países en cuestión. Pero, fundamentalmente, los autores se han abocado al análisis de los trasfondos políticos, sociales e ideológicos que influyen y modelan el presente estado de las cosas y sus posibles perspectivas futuras. La conformación demográfica de la población, la situación del sistema educativo en su totalidad, los discursos ideológicos más representativos acerca de la relación entre lengua y sociedad, la disponibilidad de recursos económicos (o carencia de los mismos), los tratados de colaboración internacional (como MERCOSUR), son todos ingredientes de un cóctel muy particular que pone a cada país en una situación única, aunque con elementos comunes a todos.

Como característica general parece destacarse el hecho de que, a pesar de que los gobiernos son conscientes de la importancia de una política lingüística seria que regule los aspectos que estamos estudiando, y a pesar de las buenas intenciones que se han manifestado en varios procesos de reforma, la implementación concreta de las iniciativas educativas y lingüísticas parece dejar un saldo mucho menos favorable de lo esperado:

- El nivel de destreza en lengua extranjera alcanzado por el alumnado es, en muchos casos, bajo debido, quizás, a fallas metodológicas (relacionadas con ciertas ideologías sobre el lenguaje), insuficiencias de los materiales didácticos disponibles y falencias en la formación del profesorado.
- Si bien se predica la enseñanza de lenguas diversas, el inglés parece ser, en los cuatro países (pero quizá con Colombia como el mayor exponente, a través de su Plan de Bilingüismo español-inglés), la

- lengua extranjera por antonomasia, con la consiguiente pérdida de terreno de las demás lenguas y de las culturas que estas representan.
- Si bien MERCOSUR fomenta la enseñanza del español y del portugués como lengua extranjera en los países miembros, solamente Brasil ha incorporado el español como lengua obligatoria en la enseñanza, haciéndose esperar la inclusión del portugués en países como Argentina.
 - En muchos casos, los cambios de gobierno, con el cambio político-ideológico que conllevan, provocan una ruptura en la continuidad de ciertas iniciativas que se descartan sin el debido análisis de sus elementos favorables y desfavorables.
 - A pesar de los intentos de rescatar las lenguas indígenas a través de planes de educación bilingüe intercultural y a través de la inclusión de estas lenguas en las nuevas constituciones (por ejemplo en Venezuela), se ocultan todavía en la práctica grandes desigualdades de oportunidades para estos pueblos y un cierto desdén hacia ellos.

En definitiva, la lectura de estos cuatro artículos deja traslucir un panorama que, si bien no puede describirse como positivo, presenta posibilidades de superación. Con el esfuerzo aunado de lingüistas y educadores (como nuestros cuatro autores), por un lado, y políticos, por el otro, será posible para América Latina seguir avanzando hacia la concreción de sus ideales lingüísticos y hacia la creación de sociedades más igualitarias e internacionalmente integradas. A su vez, es de esperar que el resto del mundo y, en particular las áreas de mayor influencia político-económica, como la Unión Europea o los Estados Unidos de América, hagan esfuerzos por acercarse a esta vasta región con una actitud abierta y por darle cabida y apoyo en el escenario internacional.

La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina

María Isabel Pozzo¹

This article seeks to present an overview of the current situation in foreign language teaching in Argentina, in a crucial moment in which the implementation of an educational reform asks for an evaluation of achievements and difficulties of previous legislation.

As languages represent a heterogeneous group with diverse ideological connotations, this study examines the most studied foreign languages in the country. The revision comprises some aspects in common with native language teaching as well as the situation of aboriginal language teaching.

External conditions such as the monolingual context, the role of Argentina in MERCOSUR and national linguistic policies are also considered in this article as they are part of the foreign language teaching scene.

Keywords: Argentina – education – foreign language teaching – foreign language teachers’ training – linguistic policies – educational reforms.

1. Argentina: Contexto sociolingüístico

La República Argentina está ubicada en el extremo sur de América. Por su extensión, es el segundo estado de América del Sur y el octavo en el mundo². A pesar de la magnitud, su población total es de 36.260.130, con una densidad de 13 habitantes por kilómetro cuadrado³. Esta última cifra, no obstante, es poco representativa si consideramos que es un país signado por una variada densidad demográfica. Mientras que sólo la capital (*ciudad* de Buenos Aires) tiene 13.679 habitantes por km², la gélida *provincia* austral de Santa Cruz, por ejemplo, tiene 0,8 habitantes por km².

¹ Directora del Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Rosario. Correo electrónico: cele.unr@gmail.com

² Fuente: Wikipedia.

³ Fuente: Censo nacional de población, hogares y viviendas 2001; Instituto Geográfico Militar. URL www.indec.gov.ar.

Como consecuencia de la colonización española del siglo XVI⁴, la actual República Argentina se encuentra entre los países latinoamericanos de habla hispana, con el español establecido como única lengua oficial, muy a pesar de sus lenguas nativas. A excepción de Brasil, sus países vecinos son hispanohablantes, al igual que casi todo el resto de Latinoamérica. Por esta contigüidad, es posible hablar de una de las áreas lingüísticas más extensas del mundo, geográficamente compacta.

Quedó constituida, entonces, una fuerte semejanza con España, por su lengua (especialmente similar a la variedad septentrional) y otros aspectos de su cultura tales como la gran mayoría de católicos, la arquitectura de las ciudades coloniales y los bailes típicos –con chasquidos de los dedos a la manera de las castañuelas–.

Ya independizada de España y constituida en República en 1816, la clase dirigente del país se inspira hacia finales del siglo XIX en el modelo de la floreciente nación francesa, a donde asisten a formarse profesionales de todas las ramas. El estilo arquitectónico francés en numerosos edificios del país es uno de los principales testimonios de esta inclinación. En lo que aquí nos atañe, esta tendencia se advierte fundamentalmente en la incorporación de la enseñanza del francés en la educación formal, a la par del idioma inglés.

En esa misma época y hasta fines de la segunda guerra mundial arriban -con fluctuaciones- grandes cantidades de inmigrantes de muy diversas procedencias: principalmente italianos y españoles de todas las regiones, como también israelíes, libaneses, alemanes, galeses, griegos, entre otros. Varios son los factores que provocaron esta variada afluencia: problemas de desocupación o guerras en sus países de origen y una política de apertura del país anfitrión para cubrir su vasto y despoblado territorio. La inmigración constituye un hecho lingüístico relevante en la Argentina: con los inmigrantes españoles se reavivan los lazos con la “madre patria”, y con los italianos se producen en la lengua tantos préstamos que llegaron a constituir la jerga denominada *cocoliche*, variedad mixta de español y de dialectos italianos cuyo uso era casi exclusivamente hablado. Este crisol de procedencias ha dado lugar al surgimiento de agrupaciones de colectividades, con el objetivo de conservar vínculos con los connacionales y mantener vivas costumbres e idiomas de las regiones de origen. Estas iniciativas paliaron la falta de políticas lingüísticas de acogida. Al respecto, el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, institución destacada de la ciudad de Buenos Aires, aporta un dato ilustrativo. Recuerda Franzoni (2000: 271) que mientras que el documento fundador preveía, ya en 1904, el dictado de clases de castellano

⁴ Si bien la expedición de Colón llegó a América por primera vez en 1492, el descubrimiento de la actual Argentina por España se inició en 1516 con Juan Díaz de Solís y continuó con la fundación de ciudades a partir de 1527 durante varias décadas (López, 1910: 44/5).

para la integración de los inmigrantes, los primeros cursos se implementaron recién en 1979, en el ámbito no-formal de los cursos que se ofrecen a la comunidad.

En las últimas décadas, el componente demográfico se ha diversificado con nuevos movimientos migratorios, principalmente de países limítrofes pero también de otros continentes. La llegada de población no hispanohablante – fundamentalmente africanos o de Europa del Este– ha dado lugar a cursos para migrantes y refugiados a cargo de unas pocas universidades nacionales con el apoyo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR).

2. Las lenguas originarias

Si bien el español constituye la primera lengua de la inmensa mayoría, y es hablado por el 99,7 % de los habitantes (Moreno Fernández y Otero, 1998), la población argentina contiene una importante cantidad de pueblos indígenas, con sus respectivas lenguas. Solo para mencionar los más numerosos: kolla, mapuche, guaraní, pilagá, toba, wichí, mocoví, tehuelche, comechingones, chorote, diaguita-calchaquí, huarpe. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (2005), el total de estos pueblos alcanza una cifra de 485.460. Mientras que hay relativamente pocos monolingües en lenguas indígenas -no más de unas decenas de miles-, los hablantes de estas lenguas mantienen en general un bilingüismo diglósico. Establecen, además, relaciones particulares con el español, puesto que “traducen” algunos de los usos de sus lenguas, dando lugar a cambios de código muy particulares (Ávila, 2006).

La respuesta estatal a esta diversidad es la denominada *Educación Intercultural Bilingüe*. Según la vigente Ley de Educación Nacional (cap.XI), esta se refiere a:

‘la modalidad del sistema educativo de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias’

Ley de Educación Nacional cap.XI, pág. 11

En este marco, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología se compromete a definir en las futuras especificaciones curriculares aquellos contenidos que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país. De

esta manera se intenta fomentar en los alumnos la diversidad cultural como atributo positivo de la sociedad.

A pesar de las buenas intenciones, los estudiosos en el tema no escatiman críticas hacia las políticas lingüísticas. En este sentido, Albarracín y Alderetes (2003a) sostienen que la opresión cultural, social y económica iniciada con la conquista española continúa intacta cinco siglos después. Una de las manifestaciones de tal opresión estaría dada por la unidireccionalidad lingüística que en Argentina privilegia –de manera excluyente– el desarrollo de la lengua oficial estándar, debilitando las lenguas vernáculas y desconociendo las variedades regionales del español, que tienen indudables influencias de las lenguas ancestrales. Tras el estudio sistemático de diversas escuelas en las que se ha implementado la educación intercultural bilingüe, los autores concluyen que, salvo la materia Lengua, tanto la lecto-escritura como las demás materias se enseñan en español, usando la lengua vernácula como vehículo de instrucción subordinado al propósito de alcanzar el dominio de la lengua nacional. Por otra parte, Albarracín y Alderetes (2003b) cuestionan la regionalización de los contenidos en manos de funcionarios provinciales desinformados y desinteresados por la temática, que contribuyó más a la asimilación y pérdida de las lenguas y culturas aborígenes que a su preservación y desarrollo. Son excepcionales los casos en que las comunidades han logrado que sus docentes organicen su propio proyecto educativo, basado en la lengua propia como núcleo de la alfabetización y las demás materias, incluyendo el español como segunda lengua.

Según esta línea crítica, el modelo de exclusión educativa impulsado por el neoliberalismo pretende generar una escuela cuyos valores culturales y lingüísticos se construyen al margen de la forma de vida de muchos de los alumnos de este país. En ese sentido, el poder y la cultura dominante conciben a la escuela como un instrumento idóneo para la transición hacia la monocultura occidental y el monolingüismo español, lo cual, obviamente, significará la desaparición de muchas lenguas y culturas.

En cualquier caso, es innegable que hay materias pendientes. Una de ellas, según Armendáriz (2000: 155), es la falta de estabilidad normativa del español en estos contextos, que compromete no sólo el desempeño lingüístico de los niños sino también el de los maestros. Los docentes no cuentan con estudios sistemáticos de las lenguas en contacto que los habiliten para un tratamiento particularizado y reflexivo de estas lenguas en las escuelas. El resultado es que se extienden formas lingüísticas de variedades de lengua que no coinciden ni con la lengua estándar ni con las variedades regionales estandarizadas. Las "lenguas de contacto" o *pidgins* resultantes dan lugar al fracaso escolar debido en muchos casos a la falta de manejo de la lengua de instrucción.

3. Las lenguas extranjeras: ¿dónde?

3.1. *El sistema de educación formal*

En comparación a la atención que reciben tanto las lenguas originarias como las de las minorías étnicas de la población, las lenguas extranjeras concitan los mayores esfuerzos y recursos. La enseñanza de estas últimas – en sus dialectos estándares más difundidos– conforman parte de la enseñanza escolar y del nivel superior.

La República Argentina se encuentra en los albores de una esperada reforma (o contrarreforma) educativa: la Ley de Educación Nacional⁵, sancionada en diciembre de 2006. Entre los objetivos de la política educativa nacional es pertinente mencionar:

- Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona.
- Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.
- Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as

Ley de Educación Nacional, Capítulo II

Si bien el año lectivo 2008 inicia la implementación de la estructura⁶ del sistema educativo que estipula la nueva Ley de Educación, son escasos aún los documentos oficiales con especificaciones emanadas de la misma. Por tal razón, en las prácticas existe cierta convivencia de la ley anterior y la actual que requiere la revisión de ambas.

Los argumentos que fundamentan la inclusión de los contenidos básicos de lenguas extranjeras (Consejo Federal de Cultura y Educación - CFCyE-, 1997) focalizan la dimensión psicosocial de los estudiantes: el aprendizaje de lenguas ayuda a reflexionar sobre los procesos que generan la propia lengua y optimiza su uso, abre el espíritu hacia otras culturas y

⁵ La misma puede ser consultada de manera completa en: www.me.gov.ar

⁶ La nueva estructura organizativa dispone la vuelta a la escuela Primaria y Secundaria que regía previamente a la Ley Federal de Educación. Cada ciclo consta de 7 y 5 años de duración respectivamente.

otras gentes, brinda una visión más amplia del mundo en su diversidad; propicia una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible, suscita una mayor riqueza cognitiva ya que los universales lingüísticos se actualizan a través de la estructura de cada lengua que se aprende, y por ende puede constituirse en un eficiente vehículo de redescubrimiento del mundo, que extienda el territorio ya explorado por la lengua materna, o que reconfirme algunos de sus límites. En un sentido más pragmático, las especificaciones para el Polimodal⁷ (MCyEN, 1996b) afirman que el manejo de varias lenguas favorece el desarrollo de las capacidades necesarias tanto para insertarse en el mundo laboral como para proseguir estudios superiores. En un signo de gran optimismo señala que tal manejo contribuye a la participación plena de las personas en ‘la globalización de las comunicaciones, las cuales adoptan un sentido de inmediatez y pertenencia internacional’. Más allá de la dimensión puesta de relevancia, la escuela es la responsable de garantizar el desarrollo de estas capacidades a través de los aprendizajes efectivos de tres niveles de lenguas extranjeras, como se describirá en la Sección “Cuánto de lenguas extranjeras”.

En el nivel superior (Universidades e Institutos de Educación Superior de gestión pública o privada), la enseñanza de idiomas se dirige en dos sentidos: hacia la propia población universitaria, sea como asignaturas obligatorias u optativas, y para la comunidad en general como cursos de extensión. El crecimiento de la oferta en ambas direcciones ha dado lugar a la creación de los Departamentos de Idiomas Modernos.

3.2. *El aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación no formal e informal*⁸

En el apartado anterior nos hemos referido a la enseñanza de lenguas extranjeras en establecimientos educativos oficiales (estatales o privados reconocidos). A esta transmisión oficial se le suma un “cinturón” de refuerzo a cargo de institutos de idiomas que constituyen la enseñanza no formal de las lenguas, tal como se describirá en este párrafo.

Por fuera de la esfera de las políticas educativas, los institutos particulares especializados cumplen un rol preponderante en la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre ellos se encuentran instituciones tales como la Alianza Francesa, el Goethe Institut, la Asociación Dante Alighieri, la Fundación de Estudios Brasileños u otras más pequeñas y aun la enseñanza particular –personalizada–. Si bien no hay relevamientos sistemáticos⁹, es

⁷ Comprende los últimos 3 años del sistema educativo (15 a 17 años).

⁸ El primer término hace referencia a acciones educativas sistemáticas fuera del sistema educativo escolar; el segundo, a la acción educativa asistemática de la familia, los medios, etc.

⁹ Al respecto, cabe mencionar una investigación de la Universidad Nacional de La Matanza que tras encuestar a 750 estudiantes de escuela secundaria de su área de influencia concluyó que, según los alumnos, la enseñanza secundaria es insuficiente. De

muy generalizada la opinión de que es poco lo que se aprende de idiomas en la escuela, salvo en aquellos colegios bilingües tales como el Colegio Inglés de la Fundación Churchill, el Colegio Alemán, el Colegio Dante Alighieri y similares. La asistencia a cursos de idiomas en institutos especializados privados está muy generalizada entre niños, jóvenes y adultos, lo cual hace difícil aislar el rendimiento obtenido en las escuelas. Desde otra mirada, la asistencia masiva a estos institutos podría interpretarse como una necesidad de completar y/o acelerar los estudios introductorios que ofrece la escuela.

Paralelamente a la educación no formal, las lenguas extranjeras circulan a través de los medios de comunicación en función del acceso recientemente generalizado a canales extranjeros por medio de la TV por cable, la Internet, y más tradicionalmente, la música pop.

4. Las lenguas extranjeras: ¿cuánto?

Según la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993 y cuya implementación paulatina culminó en el año 2000, la organización curricular en el ámbito de las lenguas extranjeras se establece en función de niveles de enseñanza, considerados estos como una unidad de aprendizaje-adquisición que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüística y comunicativa. Cada nivel implica el inmediato inferior tanto en cuanto al desarrollo lingüístico-comunicativo como acerca de la reflexión sobre el lenguaje, dado que integra y profundiza aspectos de la lengua como conocimiento y uso. A razón de 3 hs. semanales aproximadamente, cada nivel implicaría un total de 330 hs. Estos niveles se incluyen progresivamente en los diseños curriculares (Tabla n°1):

Tabla n°1: Lenguas extranjeras por niveles, según alternativas de distribución curricular

Nivel del sistema educativo	Alternativa A	Alternativa B	Alternativa C
EGB2 (iniciando 4º, 5º o 6º año)	Inglés I	Inglés I	Inglés I
EGB3	Inglés II	Inglés II	Otra I
Educación Polimodal	Inglés III	Otra I	Otra II

todos modos, no detalla por asignaturas ni áreas de conocimiento. Fuente: Info Universidades, 12 de febrero de 2009. URL: <http://infouniversidades.siu.edu.ar/noticia.php?id=113>

Fuente: Acuerdo Marco para la enseñanza de lenguas – A15, Consejo Federal de Cultura y Educación, octubre de 1997.

- a) para la Educación General Básica o EGB¹⁰, un mínimo de dos niveles de enseñanza de lengua extranjera, uno de los cuales deberá ser de inglés;
- b) para la Educación Polimodal, un mínimo de un nivel de enseñanza de lengua extranjera.

Aquellas instituciones que optan por incrementar los espacios curriculares destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras o que comienzan su enseñanza desde el Nivel Inicial o el Primer Ciclo de la EGB, pueden desarrollar un cuarto nivel.

Vale decir que mientras que el estudio de una lengua extranjera en la escuela se inicia mayoritariamente en el 4º año de la escolaridad básica, este se anticipa en un número acotado de establecimientos privados binacionales o con intensificación en lenguas vivas.

Según el Acuerdo Marco para la enseñanza de Lenguas (CFCyE, 1997), el Primer Nivel de Lenguas Extranjeras busca iniciar a los alumnos en la comunicación oral y escrita a través de la recepción y producción de textos orales y escritos de estructura lineal, incluyendo algunos recursos literarios.

El Segundo Nivel se propone desarrollar la comunicación a través de la comprensión y producción de textos orales y escritos complejos, literarios y no literarios, que impliquen la resolución de tareas comunicativas.

El Tercer Nivel tiene como objetivo principal procurar el desarrollo de estrategias de comprensión, y análisis crítico de una variada gama de discursos orales y escritos auténticos. En la producción se espera un grado razonable de fluidez y exactitud, medidas estas últimas en términos del relativo éxito o fracaso de la consecución del propósito comunicativo.

De un modo más genérico –en tanto documento matriz–, la actual Ley de Educación Nacional establece como obligatoria la enseñanza de por lo menos un idioma extranjero en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país (artículo 87). Por su parte, detalla como objetivo de la educación secundaria ‘desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera’ (pág.7, ítem d).

Más allá de las declaraciones acerca de la importancia de las lenguas extranjeras en la formación del educando, un análisis cuantitativo de la presencia de las mismas en el currículo escolar arroja otra impresión. La

¹⁰ Comprende los 9 primeros años de la escolaridad (6 a 14 años), excluyendo el nivel inicial. Como se dijo, de acuerdo a la nueva Ley se vuelve al anterior sistema de Escuela Primaria, de 7 años de duración, y 5 de escuela secundaria.

carga horaria destinada a las lenguas extranjeras en el horario total del Tercer Ciclo de la Educación General Básica representa tan sólo un 8 %, casi en la base de una pirámide encabezada por Matemática y lengua nacional. Igual proporción arroja el cotejo de número de áreas de Contenidos Básicos Comunes por disciplinas que enumera los Documentos para la Concertación del Consejo Federal de Educación (1994).

Ante los objetivos arriba mencionados, se propone que el tercer Nivel de Lenguas Extranjeras sea parte integral y transversal de cada una de las modalidades de la Educación Polimodal. Esto requiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje se orienten de modo tal que el uso de la lengua sirva como un instrumento de acceso a saberes específicos de cada área. Se persigue que los estudiantes accedan al aprendizaje de áreas lexicales y formatos discursivos específicos, empleando materiales auténticos seleccionados sobre la base de los contenidos estipulados para cada modalidad de manera que aseguren el aprendizaje contextualizado. Respecto a este objetivo específico, contamos con los resultados de una investigación (Cabral Leguizamón 2006) que examina el cumplimiento de la transversalidad de la enseñanza del inglés en el último año de la educación secundaria en una escuela de modalidad agrotécnica. La investigación evalúa las estrategias de articulación entre la lengua extranjera y las disciplinas específicas. Los resultados revelan que los esfuerzos sistemáticos logran plasmar estos objetivos pero en torno a una única habilidad: la comprensión lectora, recorte 'que permitirá que el alumno cuente con estrategias sólidas para su desarrollo futuro' (op.cit., pág. 3).

En el nivel superior encontramos un gran auge de lo que Estela Klett (2000) denomina la *focalización de competencias*, en la que se seleccionan una o dos macrohabilidades (en general la comprensión escrita y/o oral) y se deja de lado una enseñanza maximalista de la lengua. Los cursos de lecto-comprensión en lenguas extranjeras cuentan ya con una trayectoria ininterrumpida de varias décadas en el ámbito universitario argentino y latinoamericano. Esta práctica extensiva ha dado lugar a numerosas investigaciones sobre la lectura de textos en lengua extranjera y materna en diferentes universidades del país.

Como se desprende de esta revisión, el logro de las metas consignadas en los documentos ministeriales encuentra como correlato la escasez de carga horaria y áreas de contenidos. Mientras que en el plano declarativo las recomendaciones son muy ambiciosas, las condiciones de implementación son menos alentadoras. En función de las dificultades que esta situación acarrea, en los últimos años ha aumentado considerablemente el interés por el estudio del lenguaje académico, tanto en lo que se refiere a la producción de los investigadores formados, como en lo relativo a las habilidades de los estudiantes. En este último caso, como resumen Giammateo et al. (2000: 195), las investigaciones se han orientado a considerar fundamentalmente las dificultades que encuentran los alumnos,

en todos los niveles de su formación, para adquirir el dominio de los distintos géneros académicos, tanto en la propia¹¹ como en una segunda lengua.

5. Las lenguas extranjeras más estudiadas

Antes de la implementación de la reforma educativa de 1993, las lenguas que se enseñaban en la escuela eran el inglés y el francés, por el valor instrumental del primero y por la importante herencia cultural francesa en Argentina antes mencionada. Al ingresar a la escuela secundaria (que es cuando se iniciaba el estudio de lenguas extranjeras) se optaba por una de ellas.

A partir de la reforma educativa de 1993, se decidió sustituir el francés por el portugués. Las influencias del primero resultaban ya lejanas en el tiempo y en el espacio y en cambio crecían los intercambios económicos, turísticos y culturales con Brasil, coronados con la creación del *Mercado Común del Sur* (MERCOSUR: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay).

En las escuelas orientadas hacia un país determinado, como ya se ha indicado, se enseñan también el italiano, el francés y el alemán, en virtud de la presencia de descendientes y de los vínculos bilaterales existentes con tales países.

5.1. *El inglés*

La variedad de lenguas antes enumerada, no obstante, es privativa mayoritariamente de los colegios privados bilingües –bastante costosos– situados solamente en las ciudades más importantes del país. La lengua extranjera “por excelencia” es el inglés, cuyo lugar privilegiado la Ley Federal de Educación fundamenta por su amplitud de uso.

El inglés, además de lengua extranjera, es una *lingua franca*, ya que carece de fronteras políticas, geográficas y culturales. Se ha convertido en la lengua de comunicación internacional, una lengua en poder de extranjeros que cada vez se aleja más de sus raíces culturales e históricas. Es la lengua de la música pop, la computación y la bibliografía especializada, el lenguaje alternativo cuando dos hablantes no comparten una lengua en común. A pesar de que lo habla menos gente que el español, es el idioma que todos deben saber para no quedar relegados en un mundo donde el inglés es una herramienta fundamental. La escuela debe lograr que los alumnos y alumnas se integren a esta macrocomunidad que se sirve del inglés para resolver sus cosas. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996a: 8).

¹¹ Una revisión sobre esta problemática puede verse en Sánchez de Peralta y Porras (2006).

Al desarrollar las otras lenguas, se verá qué consecuencias acarrea esta omnipresencia.

5.2. *El portugués*

Como miembro del MERCOSUR, Argentina tiene el compromiso formal de trabajar para la integración regional y, en este marco, la enseñanza del portugués juega un rol clave. De manera reciente (año 2001), las recomendaciones del *Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Área del Mercosur Educativo*, y de organizaciones interuniversitarias como el *Grupo Montevideo* destacan la necesidad de promover el manejo de las lenguas oficiales de la Región –el español y el portugués–, la determinación de estándares nacionales, regionales e internacionales, el desarrollo de dispositivos de evaluación de grados de competencia y uso del español y portugués latinoamericanos, y la consiguiente necesidad de formación de recursos humanos en este campo.

Desde entonces, los Ministros de Educación de Brasil y Argentina han reafirmado la importancia de la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina para el fortalecimiento de la integración regional¹².

Esta declaración se concretiza, no obstante, más en Brasil que en Argentina. Mientras que en el primero se establece la obligatoriedad de la enseñanza del español en la escuela, no ocurre lo propio en el segundo con el portugués. Así, la expansión del portugués como lengua extranjera en Argentina, largamente prometida, no se ha concretado aún.

5.3. *El francés... o la torre inclinada de Babel*

Si hasta aquí hemos establecido una bisagra entre las lenguas extranjeras y las de los pueblos originarios y las lenguas minoritarias en cuanto a la prevalencia de las primeras en el marco de las políticas, cabe hacer una salvedad. Las lenguas extranjeras no gozan todas de los mismos privilegios, y no es difícil imaginar hacia dónde se inclina la balanza... o la torre de Babel. Ocampo (2006), desde su rol de profesora de francés y responsable del diseño de espacios curriculares en esta lengua, se expulsa sobre la lamentable homogeneización de la oferta educativa de los últimos años en lo que a lenguas extranjeras se refiere, en la que el inglés se impuso en detrimento de las otras. Ejemplifica la autora a partir de su experiencia docente:

La pregunta de por qué y para qué se enseña Francés ... es una constante a la que nos somete la sociedad a los profesores del área. Cada año, con cada grupo de estudiantes y de padres debemos esforzarnos por responder esta pregunta, ante la inutilidad que

¹² Estas declaraciones están disponibles en el Sistema de Información y Comunicación del Sector Educativo del MERCOSUR.

supone el aprendizaje de esta lengua extranjera “tan en desuso y tan poco internacional” (pág.3).

Esta situación, no obstante, no es privativa de Argentina. Christine Hélot, reconocida profesora y lingüista francesa que recientemente visitara Argentina, apeló a combatir la hegemonía del inglés producto de la invasión de la cultura norteamericana. Aclarando que no se trata de una postura personal antinorteamericana, argumenta:

No podemos tener una sola cultura. La apertura a otras culturas es la educación en la alteridad: cuanto más estudiamos las lenguas más descubrimos las culturas, y más comprendemos a los otros. Y cuanto más comprendemos a los otros, somos más tolerantes de la diferencia y tenemos menos actitudes etnocéntricas o racistas (Helot, 2005).

Esta realidad pone en jaque las declaraciones de la Ley Federal de Educación acerca de la necesidad de fomentar el plurilingüismo en las escuelas. Malén (2006: 16/7) enumera las desfavorables consecuencias de esta Ley con respecto al francés:

- a) en algunas provincias fue eliminado su aprendizaje,
- b) en otras, se cerraron los profesorados y al no haber nuevos graduados se hicieron cargo de las horas profesores de otras provincias;
- c) se disminuyeron las horas de francés y éstas se adjudicaron a otras materias. Los docentes titulares debieron “reciclarse” para no perder su trabajo. Algunos enseñan idioma nacional, o comparten horas con docentes de otras materias, dan clases de teatro o tecnología;
- d) en general se suprimieron las horas en 8° y 9° y se pasaron a Polimodal;
- e) en muchas escuelas, el francés pasó a ser una materia opcional.

La situación se agravó con otros factores coyunturales. La demanda constante del dominio del idioma inglés en el mercado laboral la convierte en la lengua más elegida entre las ofertas educacionales, en tanto su conocimiento, junto al de la computación, es un requisito indispensable para conseguir trabajo. En este devenir, el habla cotidiana se está poblando de anglicismos empleados indiscriminadamente.

5.4. *El español como lengua extranjera*

La creación del Mercosur a principios de la década del 90 trajo aparejada otra consecuencia, además de la inclusión del portugués en los programas escolares. La reafirmación de la importancia del aprendizaje del español para los brasileños, más la creciente movilidad académica y laboral a nivel mundial atraída por una moneda devaluada y ofertas formativas de buena calidad impulsaron la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Argentina.

Dos grandes grupos de establecimientos dan respuesta a esta demanda de enseñanza de ELE: las academias privadas de lenguas

extranjeras, y las instituciones de nivel superior tanto estatales como privadas. Según Rusell, Varela y Velloso (2008) son las universidades y los institutos de formación docente los que absorben el mayor número de inscritos. Sin embargo, en cuanto a número de establecimientos y diversidad de servicios, prevalecen los institutos privados de idiomas y otras modalidades de educación no formal, como la enseñanza de ELE en *hostels*. Sobre este crecimiento institucional hay que aclarar que son incipientes los intentos de institucionalizar sistemas de regulación, registro de escuelas y certificación que regulen la calidad de enseñanza de los centros. Como señala Franzoni (2000), la entrada del español para extranjeros en el sistema formal reposiciona las opciones de los cursos que se ofrecen en los sistemas no formal e informal.

Al ser los destinatarios visitantes temporarios por razones de turismo, intercambio estudiantil, estancias de formación o trabajo, la demanda radica fundamentalmente en cursos muy intensivos que alternan con excursiones comprendidas en los programas educativos o autogestionadas. En el año 2006, las estimaciones arrojaban unos 23.431 turistas idiomáticos anuales, que llegan a Argentina con la motivación principal de aprender español (Sectur, 2006). El crecimiento relativo resulta más ilustrativo que las cifras absolutas. Desde 2004 –año en que se elaboran las primeras estadísticas oficiales– y hasta el año 2006, la demanda de cursos crecía a un ritmo del 25 % anual. Los datos del año 2007 señalan un incremento del 51% con respecto al año anterior. Y en pos de este crecimiento, el año 2004 registra 50 instituciones con ofertas en este ámbito, mientras que en el 2008 la cifra supera las 200 (Rusell, Varela y Velloso, 2008). La magnitud de este crecimiento permite hablar de la *industria del español como lengua extranjera en Argentina*.

El interés turístico que subyace a esta demanda condiciona que sean los lugares tradicionalmente más elegidos aquellos en los que existe más afluencia y, por ende, mayor desarrollo del turismo idiomático.

Según el estudio de la Secretaría de Turismo de la Nación (Sectur, 2006), más de la mitad de los visitantes provienen de 4 países: EEUU (20 %), Brasil (16 %), Alemania (13 %) e Inglaterra (8 %). El 20 % restante se distribuye entre: Australia (4 %), Canadá (4 %), Holanda (3 %), Suiza (3 %), Francia (3 %) y Japón (3 %). Velloso y Rusell (2008) agregan que si bien los números oscilan año a año en cuanto a quién ocupa el primer y segundo lugar en la distribución de alumnos, Europa y América del Norte constituyen los dos grandes contingentes que llegan a estudiar español a este país, siendo los intercambios universitarios los que incrementan estos números de forma sostenida. Y aunque los menores de 19 años constituyen un grupo menor, existen ofertas que organizan viajes para esta franja etaria.

Siguiendo con el estudio de la Sectur (2006), los motivos aducidos son: la posibilidad de comunicarse durante el viaje por Sudamérica por parte de los europeos, y la utilidad laboral por parte de los brasileños. En el

primer caso, cabe aclarar que el 58 % continúa su viaje fuera del país, principalmente por Sudamérica.

La estadía promedio de un turista idiomático en Argentina es de 10 semanas. Sin embargo, los europeos suelen solicitar cursos de dos semanas, mientras que los brasileños llegan a tomarlos de un año o más. Cabe destacar que el nivel de satisfacción en lo que respecta al país y a la institución o centro es muy alto (más del 90 %), dato alentador teniendo en cuenta que la recomendación opera como el principal mecanismo de acercamiento. Asimismo, si bien el contacto con el centro se realiza en general por Internet, un alto porcentaje (67 %) visita la escuela y adquiere el curso personalmente.

Respecto de otros mercados que compiten con Argentina sobresalen, en orden decreciente: España, México y Chile. Entre los motivos por los cuales se elige a Argentina, se destacan la cultura, el precio y la recomendación de otros que ya han estado. Se valora la seguridad y modernidad en comparación con el resto de Latinoamérica.

Naturalmente, es en Brasil donde la opción de Argentina tiene menos competencia. Sin embargo, el Instituto Cervantes abrió cuatro Centros durante 2007, además de los cuatro ya existentes. A propósito de tal panorama, decía el Diario “El país”¹³:

Los brasileños son conscientes de que están rodeados por todas partes por países que hablan español. El Mercosur, aunque le cuesta aún arrancar, será cada vez más una realidad bien concreta. ...En este contexto, no es de extrañar que Brasil vaya a ser el país con mayor presencia del Instituto Cervantes en el mundo.

La reacción de Argentina (y la región) ante este crecimiento es tardía y refiere a las recientes declaraciones en materia de políticas lingüísticas *del Mercosur Educativo* del año 2001 enumeradas en el apartado referido al portugués como lengua extranjera (PLE). Efectivamente, PLE y ELE pasan a constituir casi dos caras de la misma moneda, si bien –como se dijo– con más interés en ELE que en PLE.

A partir de este auge notorio, diversas instancias oficiales han reparado en la importancia de este sector con acciones concretas durante los últimos años. La Secretaría de Turismo de la Nación ha desplegado otras estrategias tales como la presencia en las ferias idiomáticas internacionales: Expobelta (Brasil), Expolingua (Alemania) y Nafsa (EEUU), junto a escuelas e instituciones oficiales. En el mismo sentido, y con esta información relevada se confeccionó en el año 2005 la primera Guía de Turismo Idiomático: “Estudiar español en Argentina”. La

¹³ Reportaje: La expansión de español. “Brasil entra en la órbita del español” Juan Arias - Río de Janeiro - 18/07/2007. Diario El País. URL: http://www.elpais.com/articulo/revista/agosto/Brasil/entra/orbita/espanol/elpepirdv/20070718elpepirdv_3/Tes

Dirección de Asuntos Culturales de la Cancillería Argentina realizó asimismo relevamientos cuantitativos desde el año 2004, algunos de cuyos resultados han sido expuestos en esta sección.

La certificación del ELE en Argentina constituye el ámbito más específico y contundente que manifiesta los esfuerzos conjuntos para dar respuesta a la pujanza de este sector. Si bien Argentina forma parte de la red de centros de examen del Instituto Cervantes junto a otros 95 países del mundo, un consorcio de universidades nacionales ha dado forma al *Certificado del Español: Lengua y Uso (CELU)*. A solicitud del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el año 2001, sus lineamientos fueron aprobados también por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Implementado por primera vez a finales de 2004, contó con el acompañamiento de la firma de convenios con los Ministerios de Brasil y de la República Popular de China para el reconocimiento recíproco de los exámenes nacionales de lengua oficial. Por lo tanto, el proyecto incluye además el entrenamiento de evaluadores que aseguren la homologación de las diferentes instancias de aplicación y el otorgamiento de licencias de examen a instituciones evaluadoras externas.

Como resultado de estas acciones, la Argentina ofrece desde noviembre de 2004 un certificado internacional de lengua española, el primero de esta naturaleza promovido, reconocido y auspiciado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de Argentina.

Mientras que el panorama es promisorio en materia de certificación, el desarrollo editorial de ELE en Argentina aún está en sus albores. A la importantísima producción de materiales en España originada en la década de 1980, la producción argentina es más reciente, y se centra fundamentalmente en los manuales para el alumno.

Igual escasez registra el área de investigación, la cual en el año 2000 se manifiesta de modo aislado, disperso y no sistemático Franzoni (op.cit.). Ya avanzada la primera década del milenio, esta asistematicidad es aún característica (Pozzo, 2007).

6. La formación de los profesores de lenguas extranjeras

6.1. La formación inicial

La formación de profesores de lenguas extranjeras se lleva a cabo fundamentalmente en Institutos Superiores de Formación Docente estatales y privados reconocidos por las jurisdicciones (nivel superior no universitario de formación docente), más que en universidades.

Según la Ley Federal de Educación (de 1993), la formación académica está basada en siete bloques de contenidos: 1) la lengua extranjera, 2) Ciencias del lenguaje, 3) Literatura para el nivel de enseñanza, 4) Estudios sociales y cultura de la lengua extranjera, 5) enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, 6) Procedimientos generales relacionados con las lenguas extranjeras y su enseñanza y 7)

Actitudes generales relacionadas con las lenguas extranjeras y su enseñanza (CFCyE, 1995). Estos campos muestran el amplio espectro involucrado en la formación completa de un profesor de lenguas extranjeras. A la consabida atención dispensada a los estudios lingüísticos y didácticos, la inclusión de los Estudios Sociales relacionados con la lengua meta en la formación inicial de profesores de idiomas manifiesta una concepción integral y no meramente instrumental de la lengua extranjera.

Un capítulo aparte merece la formación de profesores de español y de portugués como lengua extranjera (ELE y PLE respectivamente), con menos tradición en el país. Con respecto al primero, el notorio incremento en la demanda de cursos de español por parte de extranjeros puso en evidencia la falta de personal docente con formación específica. A esta área de vacancia respondieron posgrados¹⁴ (maestrías, especializaciones y postítulos) de Universidades e Institutos de Formación Docente, con desarrollo desigual a partir de la década de 1980. Surgieron también cursos aislados de capacitación docente desde el ámbito no-formal. A estas propuestas acuden profesores y traductores de otras lenguas extranjeras, o profesores en Letras (Lengua nacional), animados por el creciente desarrollo promocional del país. Esta doble vertiente ha dado lugar a debates teóricos¹⁵ que van desde las disputas de incumbencias hasta las posturas conciliadoras acerca de la complementariedad de los campos. En cualquier caso, es interesante señalar que hasta el año 2005¹⁶ no existía ninguna carrera de grado en ELE, situación que aviva aún más la heterogeneidad en la formación de los agentes.

Más allá de las iniciativas institucionales individuales, la necesidad de formación de recursos humanos en este campo que emana de las recomendaciones del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Mercosur Educativo cristalizaron en el “Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el Ejercicio de la Docencia en la Enseñanza del Español y del Portugués como Lenguas Extranjeras en los Países del MERCOSUR”, firmado en junio de 2003 por los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. El Acuerdo insta a cada Estado signatario a comunicar a los demás qué títulos están comprendidos en el Acuerdo, las instituciones habilitadas para expedirlos y los organismos nacionales competentes para admitir los títulos.

A partir de estas medidas se ha promovido también la formación de profesores de portugués. Prueba de tal interés es la organización del Seminario de actualización docente “Enseñanza del Español y el Portugués

¹⁴ Surgen en primer lugar el Diploma y la Especialización en Buenos Aires y la Maestría en Córdoba. La ciudad de Rosario, la tercera del país, lanza sus primeras propuestas en el 2006 de parte de su Universidad y del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”.

¹⁵ Cfr. Rogieri, 2008.

¹⁶ A partir de tal año surgen el Profesorado en la Universidad Nacional de Córdoba y la Licenciatura en la del Litoral.

como *Lenguas Extranjeras*”, cuya tercera edición culminó en el 2005. Surgió por iniciativa del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay y se encuadra en el marco de los documentos del Sector Educativo del MERCOSUR, las recomendaciones del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas y el Relevamiento de la enseñanza de Lenguas Romances en el Cono Sur, publicado por la Unión Latina y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay (2002). De modalidad itinerante, está dictado por tres especialistas de Argentina, Brasil y Uruguay, en torno a los ejes lingüístico, metodológico y cultural. Su objetivo general fue fortalecer el proceso de integración de los países del MERCOSUR en el plano sociocultural y comercial a través del desarrollo de una fluida comunicación. Por la buena recepción de esta experiencia y los objetivos que plantea, es preciso que se constituya en una instancia estable y de mayor alcance.

Encuadrándose en este anhelo de oferta permanente surge en 1992 el primer Profesorado Universitario en Portugués, creado en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. El plan de estudios para la formación de profesores contempla un enfoque basado en el objetivo de integración de los pueblos, con estudios comparativo-contrastivos en todas las áreas (lingüística, cultural y literaria). Está pendiente que desde las esferas ministeriales se aprueben las dobles titulaciones (profesor de español y portugués como lengua extranjera) como reconocimiento al abordaje integrador.

Aunque de modo dispar, la titulación de docentes en ejercicio es un aspecto pendiente en todos los idiomas. Al no contar con suficientes docentes recibidos, también se toma a personal sin título, aunque con un impulso creciente a que lo obtengan en el corto plazo. Se estima que quienes ejercen sin titulación son bachilleres, maestros o profesores de otras disciplinas con conocimientos de la lengua extranjera o estudiantes de los profesorados en lenguas extranjeras (Unión Latina, 2002). Esta situación deja pendiente los saberes docentes, que pasan a limitarse a la propia vivencia como aprendiz.

6.2. *Capacitación en servicio*

Una vez graduados, los profesores tienen la posibilidad de tomar cursos de capacitación. De hecho, un 70 % de los docentes (en forma homogénea en los diversos niveles) saca provecho de estas propuestas (Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004, Cuadros: 37, 61, 109, 133 y 157), aunque las estadísticas no permiten diferenciar esta cantidad para los profesores de idiomas.

Mientras hay mayor predisposición a elegir temas tales como relaciones sociales y humanas y didácticas especiales, podemos anotar también cierto interés por el contenido de las disciplinas y temas de cultura general (Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004, Cuadros 38, 62, 110, 134 y 158).

Las instituciones de Formación Docente, universitarias y no universitarias, prestan permanentemente ofertas de capacitación y actualización de los docentes en servicio. Estas propuestas se materializan en una Red de Formación Docente Continua, con comisiones evaluadoras provinciales encargadas de aprobar los proyectos presentados en su mayoría por los institutos de formación docente, las universidades y, en menor grado, gremios y organismos no gubernamentales.

La reciente creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2006 apunta a articular dichas propuestas, hasta el momento libradas al individualismo docente. En tal sentido, ha elaborado el Plan Nacional Docente (INFD, 2007) como documento matriz a partir del cual articular las reformas por carreras. Al momento de la escritura de este artículo, las mismas se encuentran en proceso de elaboración.

En el campo que nos compete, debemos destacar el aporte de las Asociaciones de Profesores de cada lengua en la actualización docente. Por citar el ejemplo del francés: la Federación Argentina de Profesores de Francés (FAPF) y la Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria (SAPFESU). Asimismo, de entidades internacionales especializadas, como por ejemplo la Embajada de Francia por medio de su Servicio Cultural –tomando el mismo caso–, o de los Consulados en las ciudades, como desarrolla Fernández (2006).

7. El trabajo docente

Las estadísticas oficiales no permiten identificar a los profesores de lenguas extranjeras dentro del colectivo docente. El Censo Nacional de Docentes 2004 del Ministerio de Educación de la Nación distingue solamente entre aquellos que trabajan en establecimientos educativos y los abocados a la tarea de supervisión y orientación educativa, así como la divisoria entre educación formal y no formal. Por su parte, el Relevamiento de la Unión Latina (2002: 26) declara que no parece haber datos sistematizados acerca de cuántos profesores enseñan cada lengua ni cuántos alumnos las aprenden.

Los profesores de lenguas extranjeras –agentes de nuestro recorte– se insertan en distintas modalidades: fundamentalmente en la educación común, que es la más numerosa, aunque también en la educación especial, de adultos y artística, distribuidos a su vez en los distintos niveles.

El 70 % de los docentes del país se desempeña en establecimientos estatales (administrados directamente por el Estado), 23 % en el ámbito privado exclusivamente (instituciones o personas particulares subvencionadas o no por el Estado) y el 7 % en ambas gestiones (Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004, Cuadro 2).

Desde el punto de vista social, los docentes gozan de cierta autonomía que se manifiesta, por ejemplo, en la posibilidad de elegir los manuales para la clase. Con respecto a sus condiciones laborales, los

reclamos salariales constituyen la causa principal de huelgas docentes, especialmente en el sector estatal. Estos paros condicionan la imagen de los docentes en la sociedad en general: en algún sentido cuentan con la solidaridad de la sociedad; en otros, son criticados. Ante estas dificultades, el gusto por la enseñanza constituye el motivo más invocado por los docentes de todos los niveles para justificar su elección por la docencia (Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004, Cuadros 40, 64, 88, 112, 136 y 160).

Puede ser interesante indicar que, aunque con variaciones, todos los docentes –más allá de sus disciplinas– cuentan con un alto número de horas semanales dedicadas a la docencia. No es un dato menor si pensamos que el máximo número de horas de enseñanza por semana para un profesor de escuela media alcanza las 44 horas cátedra (de 40 minutos cada una), y para un profesor de nivel terciario, 35 horas. Mientras que los docentes de los primeros niveles presentan una alta concentración de horas en un establecimiento, la situación se diversifica a medida que avanzamos en el trayecto escolar. Así, los profesores de la actual escuela secundaria (ex Polimodal) registran actuaciones en dos, tres o más establecimientos simultáneamente (28, 16 y 13 % respectivamente, según el Censo Nacional de Docentes 2004, cuadros 41, 65, 113, 137 y 161). Esta diversificación institucional del desempeño docente es la que caracteriza al profesor de idiomas, dada la escasa carga horaria curricular en las escuelas comunes. Esta situación ha sido señalada con la expresión *profesor-taxi*, asociada a la precarización de la tarea docente.

Por otra parte, la posibilidad de viajar al exterior, especialmente a países anglo o francoparlantes está reservada a una clase media-alta y alta no mayoritaria, por las distancias y los precios. Este dato es relevante si pensamos que estos viajes permiten tomar contacto directo con la/s cultura/s asociada/s a la lengua que se enseña. Estas dificultades son sorteadas a través de los programas de Cooperación e Integración Educativa Internacional, que proporcionan oportunidades de capacitación y servicio en el exterior. Estas becas son cofinanciadas por distintas instituciones tales como la Comisión Fulbright, el British Council, la Fundación Carolina de España o la Embajada de Francia. En particular, los convenios bilaterales sobre intercambio de asistentes de idiomas apuntan a fortalecer la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina y a la difusión del español en el exterior. Posibilitan que asistentes argentinos se desempeñen en establecimientos franceses, ingleses y estadounidenses de enseñanza primaria, secundaria y/o institutos de formación docente, conjuntamente con los maestros locales de español, y como contraparte, asistentes franceses, ingleses y estadounidenses se desempeñen en establecimientos argentinos de enseñanza primaria, secundaria y/o institutos de formación docente, juntamente con los maestros y profesores locales de francés e inglés.

8. A modo de cierre

En esta exposición se ha presentado un panorama actual sobre las lenguas extranjeras en la República Argentina. Para tal efecto, se ha iniciado con una descripción socio-geográfica del país, con el fin de situar las lenguas extranjeras en el contexto histórico y regional.

En el ámbito específicamente educativo, la situación actual de transición ha obligado a referirse en una doble terminología (Ley Federal de Educación / Ley de Educación Nacional; Educación General Básica / Escuela Primaria; Polimodal / Escuela Secundaria, etc.). Asimismo, la nueva Ley plantea a la fecha muchos interrogantes, ya que están pendientes las indicaciones específicas para dotar de sentido a las disposiciones de la ley madre. Ante ello, es sabido que las transformaciones llevan tiempo en instalarse definitivamente, razón que ha justificado detenerse en la Ley saliente. Si bien ambiciosa en el plano discursivo, el balance sobre la misma en el curriculum vivido deja deudas pendientes para su sucesora, como se ha expuesto en cada uno de los apartados. Será preciso observar si la nueva ley apoya el objetivo plurilingüe que caracterizó a su antecesora en sus anhelos, aspecto que en su breve enunciación arroja cuanto menos incertidumbre. Es necesario, además, acompañar esta transición con estudios de campo que indiquen si el cambio en la legislación educativa contribuye a subsanar déficits en la enseñanza de lenguas o si se trata de un mero cambio nominal.

Otros factores externos merecen atención. En este sentido, cabe recordar que el entorno geográfico argentino es prácticamente monolingüe, ya que casi toda América Latina habla español. Si a esto se le suma la inexorable consagración del inglés como lengua franca en el mundo, las posibilidades reales de las políticas educativas plurilingües constituyen un verdadero reto para los Estados. La problemática trasciende la situación argentina, para despertar interrogantes que atañen a la preservación de la diversidad lingüística y cultural a nivel supranacional. Y cuando hablamos de diversidad se abre el complejo panorama de las lenguas originarias y su preservación.

El cotejo con la experiencia de otras naciones del mundo aporta aprendizajes valiosos, siempre que se la analice contextualizadamente. También es valioso el estudio diacrónico en el propio caso involucrado. La supeditación de proyectos educativos a políticas partidarias puede significar rupturas abruptas ante un cambio radical en el poder como el que caracteriza el paso de una ley de educación a otra en Argentina. La intención de abandonar la política neoliberal no debería desestimar la confección de balances objetivos acerca de la realidad que se pretende superar. Sería necesario capitalizar experiencias productivas y proseguirlas en función de objetivos más ajustados. Por ejemplo: aunque referidos originariamente a la Ley Federal de Educación, los cursos de acción implementados por la Dirección General de Investigación y Desarrollo

Educativo (enumerados en Armendáriz, 2000: 149) deberían ser continuados con miras a las recomendaciones de la Comisión de Políticas Lingüísticas del MERCOSUR Educativo y no quedar atrapados en los cambios de color político que tengan lugar a nivel nacional. Por su parte, se deben detectar las falencias y proponer acciones superadoras.

Acordando con Franzoni (2000:271), y aun con los avatares señalados, la enseñanza del inglés, francés, italiano, alemán y portugués, en diferentes niveles y modalidades, constituye parte de la identidad nacional a partir de la especificidad de los vínculos entre sus países de origen y la República Argentina. La enseñanza de cada una de estas lenguas en el país –todas ellas desarrolladas en un contexto exolingüe–, ha contribuido a la construcción de la didáctica de lenguas extranjeras en Argentina. Esta producción académica, no obstante, cuenta con circuitos de circulación restringidos, que consisten fundamentalmente en los eventos nacionales de profesionales de cada lengua extranjera (por ejemplo, los Congresos Nacionales anuales de la Federación Argentina de Profesores de Inglés). Es escasa la presencia en revistas internacionales, conclusión que no sorprende si consideramos que las publicaciones argentinas en todas las ramas del saber apenas superan las 40.000 en la década comprendida entre 1994 y 2004 y no llegan a las 500 tomando todas las Ciencias Sociales en el mismo periodo, según se desprende de los datos vertidos por Charreau (2005: 7-8). Las producciones circulan por medio de las Actas de Congresos, publicaciones que tampoco resultan de fácil localización.

La prestigiosa profesora e investigadora Estela Klett (2005) destaca la larga trayectoria que posee Argentina en el campo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas en todos los niveles del sistema escolar formal. Sin embargo, aclara que la producción teórico-metodológica editada localmente no se compadece con esa importante tradición ni corresponde numéricamente a la riqueza de las situaciones en las que las lenguas juegan un destacado papel formativo a lo largo y a lo ancho del país. A esta área de vacancia habría que agregar otra más: la escasez de estudios en perspectiva que reflexionen sobre las políticas macro en materia de lenguas. Paradójicamente, los pocos antecedentes remiten a producciones realizadas en el extranjero (Unión Latina, 2002; de Mejía, 2005).

En cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera –la nueva “estrella” en Argentina y en el mundo–, será preciso promover un desarrollo sólido y sostenido para que no resulte en un efímero fenómeno coyuntural.

Es indudable que existen retos cruciales que ocupan el centro de las preocupaciones educativas: repitencia, analfabetismo y deserción; recuperar a los niños que abandonan la escuela o resolver la exclusión social. Asimismo, y considerando que la mayoría de los docentes en general se desempeñan en la Educación General Básica o Escuela Primaria, podemos decir que los profesores de idiomas constituyen un colectivo relativamente pequeño. Sin embargo, parecería ocioso insistir sobre el lugar

central que ocupan las lenguas extranjeras en los intercambios académicos, educativos, sociales e individuales del mundo de hoy. En el contexto actual, las lenguas extranjeras en el currículo escolar tienen un importante rol que cumplir. Su naturaleza intercultural las convierte en un escenario propicio para promover actitudes de respeto y tolerancia, tan necesarias en un mundo plagado de conflictos enquistados. Para lograr tales resultados, no obstante, es preciso encauzar determinadas condiciones de implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras, que tiendan a resolver o al menos aminorar las dificultades señaladas en este trabajo.

Referencias

Albarracín, L. y Alderetes, J. (2003a) *Lengua propia y exclusión social: los dialectos regionales y las lenguas vernáculas*. Encuentro Nacional de Educación e Identidades “Los Pueblos Originarios y la Escuela”. Universidad Nacional de Luján y CTERA.

Albarracín, L. y Alderetes, J. (2003b) ¿Homogeneización o Regionalización? En: *Actas del Coloquio Nacional “A diez años de la Ley Federal ¿Mejor educación para todos?”*. Universidad Nacional de Córdoba.

Armendáriz, A. (2000) ‘Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad’. *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1, 2000, 139-156.

Ávila, H.L. (2006) *Las políticas lingüísticas y nuestras lenguas vernáculas: ¿qué hacemos con nuestro quichua?* XII Encuentro de escritores en Libertador, pcia. de Jujuy. URL: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/Hebe01.html> [fecha de consulta: 2 de enero de 2009].

Cabral Leguizamón M. E. (2006) *La transversalidad entre el inglés y espacios curriculares de especialidad en el 3º año de polimodal*. I Jornadas Interdisciplinarias Lengua, Identidad e Ideologías. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. URL <http://www.adilq.com.ar/Jornadas2006a.htm>. [fecha de consulta: 2 de enero de 2009].

Consejo Federal de Cultura y Educación -CFCyE- (1993) *Ley Federal de Educación N°24.195*.

Consejo Federal de Cultura y Educación -CFCyE- (1995) *Contenidos Básicos Comunes de la formación docente de Lenguas Extranjeras para el Nivel Inicial, la Educación General Básica y la Educación Polimodal*. URL http://www.me.gov.ar/curriform/cbc/cbc_tnlex1.htm [fecha de consulta: 2 de enero de 2009].

Consejo Federal de Cultura y Educación -CFCyE- (1997) *Acuerdo Marco para la enseñanza de lenguas – A15*.

Diálogos Latinoamericanos 15, 2009

Charreau, E (2005) *Una década en el desarrollo científico y tecnológico en Argentina*. Subsecretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación. Ministerio de la Producción de la Provincia de Santa Fe.

De Mejia, A.M. (ed.) (2005) *Bilingual Education in South America*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fernández, M. (2006) 'El Profesorado de Francés de Rosario y la Embajada de Francia en Argentina: Historia y vigencia de una fructífera cooperación.' *Revista Conexión* N°5. Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossettini". Rosario, Argentina.

Franzoni, P. (2000) 'Procesos y prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: una mirada desde la Lingüística Aplicada'. En *Lenguajes: Teorías y Prácticas*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".

Giammateo, M.; Albano, H.; Trombeta, A.; Gubitosi, P. y Basualdo, M. (2000) 'Dominio léxico general y aprendizaje de términos especializados en los niveles superiores de la enseñanza'. En *Lenguajes: Teorías y Prácticas*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".

Helot, C. (2005) Entrevista realizada por Paz Mendoza para *El Paraninfo* N°23, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe: Argentina. Disponible en *Quaderns Digitals*:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones.VisualizaArticuloSeccionIU.visualiza&proyecto_id=2&articuloSeccion_id=5857. [fecha de consulta: 2 de enero de 2009].

Instituto Nacional de Estadísticas y Censo -INDEC- (2005) *Encuesta de Pueblos Indígenas 2004-2005, Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*.

Instituto Nacional de Formación Docente -INFD- (2007) *Plan Nacional Docente*. URL <http://www.me.gov.ar/infod/documentos/plannacional.pdf>. [fecha de consulta: 2 de enero de 2009].

Klett, E. (2000) 'Tendencias de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a fines del milenio. ¿Continuidades o rupturas epistemológicas?' En *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".

Klett, E. (dir.) (2005) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editores.

López, V. (1910) *Manual de la Historia Argentina*. Buenos Aires: A.V.López editor.

Malén, L. (2006) 'En retrospectiva: un abordaje diacrónico de la enseñanza del francés en nuestra región'. *Revista Conexión* N°5. Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossettini". Rosario, Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación -MCyEN- (1996a) 'Lenguas extranjeras: capítulo aparte'. En *Revista Zona Educativa*, año 1, n° 2.

Diálogos Latinoamericanos 15, 2009

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación -MCyEN- (1996b) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) *Censo Nacional de Docentes*. URL <http://diniece.me.gov.ar> [fecha de consulta: marzo de 2008]

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.

Moreno Fernández, F. y Otero, J. (1998) 'Demografía de la lengua española', en Centro Virtual Cervantes. *El español en el mundo*, Instituto Cervantes. URL <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/> [fecha de consulta: marzo de 2008].

Ocampo, M. (2006) *El diseño del espacio curricular francés en Tucumán: Una propuesta contra la homogeneización en lenguas extranjeras*. I Jornadas Interdisciplinarias "Lengua, Identidad e Ideologías". Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. URL <http://www.adilq.com.ar/Jornadas2006a.htm> [fecha de consulta: 2 de enero de 2009]

Pozzo, M.I. (2007) *La formación básica del profesor de español como lengua extranjera*. Rosario, Argentina: Laborde.

Rogieri, P. (2008) 'Los estudios sobre la representación en el lenguaje para la formación docente E/LE'. *Actas de las II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de español como lengua extranjera*. Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Rusell, G., Varela, L. y Velloso, L. (2008) *La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: un sector en expansión*. Real Instituto Elcano. URL http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTENTTEXT=/Elcano_es/Zonas_es/Lengua+y+Cultura/ARI61-2008 [fecha de consulta: 2 de enero de 2008].

Sánchez de Peralta, R. y Porras, H. (2006) *Una experiencia articuladora entre el Polimodal y los estudios superiores*. I Congreso Nacional 'Leer, escribir y hablar hoy'. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. URL http://www.humanasvirtual.edu.ar/downloads/congreso/so-8859-1_Q_An=E1lisis_de_una_experiencia_de_articulaci=F3n_entre_el_p_olimodal%20y%20los%20estudios%20superiores.doc [fecha de consulta: 2 de enero de 2008].

Secretaría de Turismo de la Nación -SECTUR- (2006) *Turismo idiomático en Argentina*.

Unión Latina, Dirección de Promoción y Enseñanza de Lenguas, y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay (2002) *La enseñanza de lenguas romances en el Cono Sur*. URL <http://dpel.unilat.org/Data/Publications/65.pdf> [fecha de consulta: 2 de enero de 2008].

Velloso, L. y Rusell, G. (2008) 'Estudiantes de ELE en Argentina: estudio comparativo de los tres últimos años'. *Actas de las II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de español como lengua extranjera*. Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil

Deise Picanço¹

This article focuses on linguistic education and language teaching in Brazil in the last decades. Firstly, it approaches the fact that some data about Brazilian population and linguistic education can throw light on some aspects of the topic in question. Afterwards, the article relates such data to theoretical and methodological issues, as they appear in documents and curriculum standards from recent years. In order to do this, the discussion is based on authors from the French Discourse Analysis School and the Bakhtin Circle. Finally, the article points to the formative role of foreign language in the context of basic education and human formation in general, through the notions of intersubjectivity and interculturality.

Keywords: Linguistic education – foreign language teaching – Brazilian education – French Discourse Analysis – interculturality – Bakhtin Circle

1. Educação linguística no Brasil: alguns dados para o início de uma conversa

Pensar o ensino de línguas num país com a extensão do Brasil, com quase 192 milhões de habitantes, respeitando toda a diversidade de situações que enfrenta a escola brasileira, não é uma tarefa nada simples. Levar em conta a diversidade, sem cair nas generalizações mais frequentes, é o desafio que nos propomos neste artigo, considerando dois eixos principais para a reflexão que se pretende fazer.

Primeiro pretendemos discutir como alguns dados sobre a população brasileira e a educação linguística podem nos apontar uma das faces da questão. Feito isso, buscaremos relacionar estes dados com as questões metodológicas apontadas pela grande maioria dos documentos e orientações curriculares, elaborados nos últimos anos no país e assinalar o aspecto formativo da língua estrangeira (LE) na educação básica e na formação humana no sentido mais amplo.

¹ Professora Doutora Deise Cristina de Lima Picanço, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná – Brasil. E-mail: deise.picanco@ufpr.br

Sobre o que os dados nos apontam podemos ter um olhar mais otimista, se pensarmos no grande crescimento do acesso ao ensino de línguas e também às novas tecnologias. No entanto, tanto nossa experiência quanto os dados sobre os resultados da educação linguística brasileira nos mostram um quadro menos promissor.

Considerando que 30% da população brasileira está numa faixa de idade abaixo dos 15 anos, calculamos que, na educação básica ², estejam mais de 70 milhões de jovens estudantes.

Segundo o Ministério da Educação (MEC)³ dados de 2005 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios [PNAD] do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística [IBGE] indicam que do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos [18 milhões], cerca de 25% [quatro milhões de jovens] encontravam-se matriculados neste nível de ensino. Em 2006, dois milhões de alunos concluíram o Ensino Médio. Cerca de 400 mil jovens ingressaram nas universidades e 700 mil concluíram o ensino técnico.

Considerando outros dados do IBGE, é possível dizer que 85% desses alunos vivem na zona urbana, onde a taxa de analfabetismo beira ainda os 10%.

Segundo a pesquisa mencionada acima (PNAD), os dados apontam que apenas 21% da população brasileira tinha acesso à Internet e somente 16% possuía computador em suas residências em 2005. Embora estes dados tenham se alterado bastante nos últimos três anos, consideramos que eles são suficientemente significativos para termos uma ideia geral de quem são os (diversos) alunos da escola básica no Brasil.

Se tomarmos como ponto de partida para a nossa análise os alunos do Ensino Médio, período em que se concentram os estudos de línguas nas escolas, pois há uma carga horária maior e em muitas delas há a oferta de mais de um idioma⁴, veremos que os resultados da educação linguística no país não têm sido de fato muito animadores. Se compararmos os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵, realizado no ano de 2003,

² A Educação [ou escola] Básica no Brasil, hoje, é obrigatória e compreende os anos do Ensino Fundamental (9 anos) e do Ensino Médio (3 anos), direcionada à faixa etária que vai dos 5 aos 16 anos de idade em média. Antes da educação básica vem os três anos de Educação Infantil, que não são obrigatórios. Após a Educação Básica os alunos podem seguir para a área técnica ou tecnológica, ou para os cursos de graduação, no Ensino Superior.

³ <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=391&Itemid=375>, acesso em novembro de 2008.

⁴ Com a aprovação da lei 11. 161/2005, que cria a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola para os alunos do Ensino Médio, muitas delas passaram a oferecer este idioma como segunda opção de LE, no contra turno. As escolas terão até o ano de 2010 para adaptar-se à nova lei.

⁵ Criado em 1998, o ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes concluintes, ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Em 2007, foi registrado recorde de inscritos (3.568.592) e participantes

que coloca em evidência, de forma contundente, a influência dos aspectos socioeconômicos no aproveitamento escolar do aluno – os mais recentes não o fazem com o mesmo detalhamento – veremos que o acesso ao computador e à Internet podem ser indicadores importantes para a avaliação desses resultados e para a avaliação de políticas educacionais e linguísticas.

Há, no exame de 2003, uma relação⁶ estreita entre *menor grau de escolaridade dos pais, menor rendimento econômico familiar e notas baixas na prova objetiva e de redação*. Assim, a média final geral - obtida pelos(as) estudantes que vivem com renda *familiar de até um salário mínimo (cerca 200 dólares)* -, na prova de redação e na prova objetiva é de, respectivamente, 48,48 e 37,85. Essas médias sobem gradativamente à medida que a renda também sobe. Quando a renda familiar atinge o patamar *de 30 a 50 salários mínimos (de 5.900 a 9.950 dólares aproximadamente)*, as médias são de 66,38 e 68,73 nas provas de redação e objetiva geral, equivalendo a uma diferença de pontos correspondente a 17,9 na prova de redação, e de 30,8 na prova objetiva geral. Se relacionarmos *escolaridade dos pais* e as notas dos estudantes neste mesmo exame de 2003, as diferenças ficam entre 17,03 pontos (na redação) e 26,51 pontos (na prova objetiva), muito semelhantes às anteriores. Nesse mesmo ano, o Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) cruzou uma série de dados buscando compreender a influência dos bens materiais nos resultados gerais da prova. Desse cruzamento, chegou-se à conclusão de que a posse de um computador dá uma média de 15,1 pontos de diferença para cima nas médias finais dos estudantes e que o acesso livre à Internet se traduz em uma média final maior em torno de 15,8 pontos.

Capriglione 2004

Todos esses dados, no entanto, além da diferença nas notas de alunos com poder aquisitivo distinto, nos mostram que, embora a questão econômica, e a dificuldade de acesso aos bens materiais, possam explicar boa parte dos resultados desanimadores nesses exames, há uma outra forma de determinação destes resultados que não é tão visível, mas que mantém as médias abaixo dos 70 pontos. Como explicar, por exemplo, a média relativamente baixa (64,86 em redação e 65,31 na prova objetiva) dos estudantes com as melhores condições socioeconômicas? Como explicar, por exemplo, que os resultados dos exames do Programa Internacional de

(2.738.610). No ano de 2008, o ENEM foi aplicado em cerca de 900 municípios do país. Por ser voluntário, a participação dos estudantes nesse exame cresceu na medida em que mais de 500 instituições passaram a utilizar o ENEM em seus processos seletivos. Diferentemente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do ENEM busca ser interdisciplinar. [<http://www.enem.inep.gov.br/>] [data da última consulta dezembro de 2008]

⁶ Para maiores detalhes sobre esse cruzamento de dados, ver Castro e Picanço (2008).

Avaliação de Estudantes (PISA) de 2000 e de 2006⁷, por exemplo [que avaliaram a capacidade de leitura de textos necessários ao relacionamento social cotidiano de nossos estudantes], tenham nos deixado nos últimos lugares de uma tabela de mais de trinta países? Isso, sem contar que este exame é realizado com adolescentes (de 15 anos) de escolas públicas e privadas⁸ ao mesmo tempo?

Se nossos alunos da escola básica têm mostrado, no geral, uma baixa capacidade de leitura e produção de texto em língua materna é de suspeitar que o resultado não seja muito animador em LE. E, contrariamente ao discurso que circula nas escolas, de que não adianta tentar ensinar LE a alunos com baixo rendimento em sua língua materna, acreditamos que ela tem um papel formativo importante - embora esteja esquecido, principalmente por conta da importação de modelos metodológicos que desconsideram, por convicção ou desconhecimento, as peculiaridades da escola básica no Brasil - na superação destes resultados da educação linguística.

2. O ensino de línguas estrangeiras nas escolas e universidades brasileiras: um pouco de história

Como parte do currículo da escola secundária brasileira desde sua sistematização, em 1837, com a criação do Colégio Dom Pedro II, o ensino de LE foi obrigatório até 1961. Durante esse período, até 1942, seguindo o modelo dos liceus franceses, eram ofertadas aulas de latim e grego (nos estudos clássicos), e de francês (por sete anos), inglês (por cinco anos), alemão (um ano). Após 1942, por conta dos problemas diplomáticos com a Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial, o alemão foi substituído pelo espanhol⁹. Em 1961, uma reforma da escola secundária, que começava a dar um caráter profissionalizante às últimas séries - hoje as do Ensino Médio -, retirou a obrigatoriedade do ensino de LE, sugerindo que ela fosse mantida nas escolas que tivessem condições de fazê-lo. Na maior parte dos casos, foi mantida a oferta de francês e inglês. Seguindo uma tendência mundial, o ensino de inglês passou a ser hegemônico nas escolas de Ensino

⁷ Divulgado em dezembro de 2007, o resultado do PISA 2006 mostra que os estudantes brasileiros pioraram sua capacidade de leitura em relação aos exames de 2000 e 2003, ficando a média nacional em 48^o lugar entre 56 países. O teste foi realizado com 9.295 alunos de 7^a e 8^a séries ou do ensino médio de 625 escolas, públicas e privadas, de 390 cidades do país. O Brasil é o país que apresenta a maior diferença entre as médias de aproveitamento de escolas públicas e privadas na prova de ciências: 107 pontos. Nos dois casos, no entanto, ficamos abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁸ No Brasil, desde 1970, quando ocorreu a expansão da escola básica, as escolas privadas passaram a obter melhores resultados que as escolas públicas, que começaram a receber estudantes oriundos de famílias menos escolarizadas e com menor capital sociocultural.

⁹ Para maiores detalhes sobre as mudanças desse período ver Picanço (2003).

Médio no Brasil. Apenas em 1998 a LE voltou a ser obrigatória na escola básica. Os resultados, no entanto, não são muito animadores. Poucas são as escolas que podem afirmar que seus alunos, ao final do Ensino Médio, dominam uma LE para além do nível interpretativo exigido para serem aprovados nas provas de vestibular¹⁰. A maior parte desses futuros alunos do ensino superior não terá autonomia suficiente para a leitura de textos acadêmicos em geral, não só por conta da complexidade com que os temas serão tratados nesse ambiente, mas muito mais provavelmente pela falta de domínio de elementos linguísticos, pragmáticos e discursivos necessários a uma leitura adequada.

Esse problema, discutido no âmbito da academia desde a década de 1970, é reconhecido pela sociedade e recorrentemente apontado na imprensa. Em agosto de 2002, o jornal Folha de São Paulo, um dos maiores do país, apontava o fracasso do ensino de LEs na educação básica:

‘Apesar de o ensino de uma língua estrangeira no Brasil ser obrigatório desde a quinta série do ensino fundamental e de muitas pessoas frequentarem cursos em escolas especializadas, poucas aprendem a falar fluentemente. O problema é admitido até mesmo pelo Ministério da Educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC criticam o ensino de línguas estrangeiras no país, não só na rede pública, mas também na particular. O principal ponto levantado no documento é a forma como a matéria é apresentada aos alunos. Segundo o texto, o ensino é baseado "apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade". Segundo a diretora do ensino médio do MEC, Maria Beatriz Gomes da Silva, os parâmetros pretendem estabelecer uma proposta de mudança. "Nós queremos que os estudantes construam significados, não só decorem regras", afirma a diretora. O baixo aproveitamento nas línguas estrangeiras de quem não frequentou escolas especializadas levou o deputado federal Evilásio Farias (PSB-SP [Partido Socialista Brasileiro, no Estado de São Paulo]) a propor o fim da obrigatoriedade das provas de inglês nos vestibulares. "O

¹⁰ Segundo o Guia do Candidato do processo seletivo de 2007/2008 da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a prova de Língua Estrangeira Moderna tem por objetivo avaliar a capacidade do candidato de compreender textos em língua estrangeira verificando até que ponto o candidato: identifica ideias principais e específicas do texto; estabelece relações entre diferentes partes do texto e entre texto e contexto; identifica diferentes pontos de vista. O conhecimento gramatical será avaliado em nível funcional. [http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2008/documentos/guia_ps2008.pdf] [data da última consulta dezembro de 2008]

poder público não tem o direito de exigir das pessoas esse conhecimento, se não as capacitou para isso". Para a professora de inglês Sirlene Aparecida Aarão, a proposta não enfrenta a causa do problema. "Ela não ataca a raiz do fato, que é melhorar o ensino público, permitindo o mesmo acesso à língua para as classes altas e baixas".

[<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u10091.shtml>]
[data da última consulta dezembro de 2008]

Quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹¹, no final da década de 1990, acreditava-se que o processo de renovação do ensino avançaria rapidamente, pois estavam presentes naqueles documentos as discussões mais recentes sobre o tema e as propostas metodológicas mais *avançadas*. No entanto, embora a intenção inicial fosse de que todas as secretarias de educação estaduais discutissem o problema com os professores para subsidiar o documento, a precariedade de algumas secretarias, assim como a tendência autoritária de designar alguns *especialistas para delinear as melhores propostas*, acabou levando a um processo repleto de lacunas e contradições, tanto na sua elaboração, quanto nas referências teórico-metodológicas.

Nesse sentido, nos últimos 20 anos, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEMs) transformaram-se numa grande contribuição para a superação de alguns dos problemas da educação linguística no país, especialmente do ensino de LEs. Criados primeiramente nas escolas públicas estaduais de várias regiões do país, e depois nas escolas privadas, com características e propósitos um tanto distintos entre o setor público e o setor privado, o aspecto crucial e extremamente relevante na criação destes centros é a ampliação da oferta de cursos (de modalidades, locais e horários) e de idiomas estrangeiros. Nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, os primeiros centros de línguas de escolas públicas surgiram na década de 1980 com o propósito de ampliar a oferta de idiomas aos estudantes e à comunidade em geral, contrapondo-se ao *monoliguismo*¹² representado pela oferta de apenas uma língua, especialmente o inglês, pelas escolas de educação básica.

Para termos uma ideia da importância destes Centros, podemos tomar como referência alguns dados da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR). No ano de 1986, a SEED -PR regulamentou a

¹¹ Os chamados PCNs, documentos publicados pelo Ministério da Educação em 1997, com o intuito de dar novas diretrizes para o ensino das várias disciplinas da escola básica, tinham como objetivo, ao mesmo tempo, apontar os problemas identificados em cada campo do saber e os caminhos metodológicos assinalados por professores das várias regiões do país.

¹² Termo usado pelos defensores da proposta inicial do CELEM, que não contemplava a oferta de inglês, pois este já estaria presente na grade curricular dos estudantes.

criação dos CELEMs. Naquele ano, esses Centros passaram a pertencer a 10 dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs) existentes hoje, oportunizando a 79 escolas da educação básica do Estado a oferta de idiomas diferentes daqueles constantes na Matriz Curricular. De acordo com a disponibilidade de professores e do interesse dos alunos, eram ofertados cursos semestrais gratuitos de 60 horas em *Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano*. Segundo a Resolução Estadual 3.546/1986, o objetivo era oferecer

‘ensino instrumental da língua (aprendizado e aprofundamento), para o aperfeiçoamento cultural e profissional dos estudantes, desenvolvendo neles especialmente as habilidades de leitura e interpretação de textos, oportunizando-se, aos alunos de melhor rendimento, o desenvolvimento da escrita e da fala’.

<http://www.seed.pr.gov.br/diaadia/diadia/index.php?PHPSESSID=2008123018553663> [data da última consulta dezembro de 2008].

Segundo dados da SEED - PR, o funcionamento dos CELEMs hoje é regulamentado pela *Resolução 3.977/2006 e eles* estão presentes em 29 NREs. Em pouco mais de vinte anos de sua existência, o CELEM - após ter passado por várias crises, quase deixando de existir no final da década de 1990 – quintuplicou o número de estabelecimentos que fazem parte do programa, num total de 359 escolas em todo o Estado. Hoje, desse total, 262 ofertam o idioma Espanhol, 39 ofertam o Francês, 16 o Alemão, 13 o Italiano, 10 o Ucraniano, 10 o Japonês, 08 o Inglês¹³ e 01 oferta o Mandarim.

Obviamente, nem todos os estados brasileiros tiveram o mesmo nível de crescimento na oferta e na procura de cursos de idiomas nas escolas da educação básica, no entanto, nos últimos vinte anos, podemos perceber um incremento destes cursos. Os centros de línguas apesar de oferecerem geralmente cursos de 240 horas divididos em 4 semestres, não atingem o mesmo nível de aproveitamento dos cursos de idiomas privados, especialmente aqueles vinculados às embaixadas, que costumam ter melhores condições de funcionamento: professores mais bem remunerados, bibliotecas bem estruturadas e acesso fácil a equipamentos de som, computadores e Internet. Outra diferença é o nível sociocultural dos alunos: muitos deles têm pouca experiência com a linguagem escrita e um capital sociocultural muito baixo em relação aos alunos de outros cursos.

Com uma expectativa de aproveitamento diferenciada, outra contribuição recente, apesar de fugir ao escopo da escola básica, foi a criação, na década de 1990, dos Centros de Línguas nas universidades públicas federais e estaduais. Nesses cursos, o resultado é muito melhor,

¹³ Como a língua inglesa é ofertada pela maioria das escolas na matriz curricular, muitas optam por não oferecê-la nos CELEMs.

aproximando-se ou mesmo superando outros cursos de idiomas. Em geral estes cursos são pagos pelos alunos, embora com um custo menor do que em outras instituições.

Algumas universidades e faculdades privadas também possuem centros como esses, ainda que não ofereçam a mesma variedade de idiomas, horários e cursos. Em algumas universidades públicas, no entanto, a diversidade de cursos é bem vasta. Há casos como o Centro de Línguas da Universidade de São Paulo (USP)¹⁴ que, por ser uma unidade interdepartamental de estudos e de ensino, tem por objetivo o apoio à formação acadêmica da comunidade universitária, ofertando cursos instrumentais - leitura de textos acadêmicos - de Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Japonês, além de cursos preparatórios para o *Test of English as Foreign Language* (TOEFL) e o *Test of English for International Communication* (TOEIC), cursos de Português como Língua Estrangeira e de Redação Acadêmica em Português e Inglês. O Núcleo de Ensino de Línguas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹⁵, criado em 2000, oferece cursos de LE (Português para Estrangeiros, Mandarim, Japonês, Russo, Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano) e de estudos clássicos (Latim e Grego Clássico). De 2005 a 2008, o Núcleo ofereceu cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de Português (Leitura e Produção Textual).

Com uma diversidade muito maior que o Núcleo da UFRGS, o Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN)¹⁶ da UFPR, criado em 1995, oferece vários cursos à comunidade universitária, constituindo-se também como um espaço de formação para futuros professores, onde se pretende repensar a prática pedagógica e desenvolver pesquisas na área do ensino de línguas. Alguns dos cursos ofertados são: Alemão, Árabe, Chinês, Espanhol, Esperanto, Francês, Grego, Guarani¹⁷, Hebraico, Holandês, Polonês, Russo, Ucraniano, Português para estrangeiros, Inglês, Italiano, Japonês, Latim, Língua e Cultura Nórdica Antiga, além de cursos de Cinema, Dança Grega, História da África de Línguas Africanas, Música Popular Brasileira, Narrativa, Redação e Estudos Literários.

Não há dúvida, portanto, de que nos últimos 25 anos houve uma valorização do aprendizado de línguas que *aparentemente coincidiu* com a

¹⁴O Centro pertence à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo. [<http://www.fflch.usp.br/>] [data da última consulta dezembro de 2008].

¹⁵ O Núcleo faz parte do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [<http://www.nele.ufrgs.br/>] [data da última consulta dezembro de 2008]

¹⁶ O CELIN - UFPR está vinculado ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. [<http://www.celin.ufpr.br/>] [data da última consulta dezembro de 2008]

¹⁷ Uma das línguas mais faladas pelas nações indígenas do Brasil. Das 6.000.000 anteriormente existentes, cerca de 180 línguas indígenas e dialetos são praticados hoje no Brasil por cerca de 330.000 índios, e por algumas comunidades do norte do país.

abertura política e econômica do país (Del Valle & Villa, 2005), e com uma discussão bastante intensa em torno de questões metodológicas envolvendo concepções de linguagem e aprendizagem (Moita Lopes, 1999; Leffa, 1988). No entanto, embora seja visível o aumento na oferta de idiomas, o inglês ainda é o idioma mais procurado pelos candidatos nos concursos vestibulares do país. Apesar da proximidade com os países de fala hispânica e das políticas linguísticas do governo¹⁸, a língua espanhola segue sendo a segunda opção da maior parte dos candidatos.

Para Del Valle & Villa (2005), a expansão do espanhol no Brasil foi uma consequência não só da abertura do país de modo geral, mas também de uma ação permanente e pensada das autoridades e das classes empresariais espanholas¹⁹ para ampliar seus mercados. Essa mesma forma de ação também pode ser percebida, numa escala menor, na expansão de outras línguas. Elas se tornaram um produto altamente rentável, pois além de abrir espaços de interlocução entre as culturas que envolvem e são ditas por essas línguas, os idiomas em si tornaram-se fonte de lucro para todo o mercado editorial e de outros produtos que podem girar em torno dele. E, no Brasil, os idiomas que mais correspondem a esse perfil são o inglês e o espanhol.

Uma rápida análise da mídia de rua, em outdoors, faixas, cartazes e folhetos, e da mídia televisiva, é capaz de nos mostrar as positivities desse discurso²⁰ que diz as línguas como produtos que podem ser adquiridos *como se compra um pacote turístico*.

Segundo o estudo de Del Valle & Villa (2005), a Espanha possui empreendimentos vinculados à língua que, somados, significam 17% do seu PIB. O interesse das editoras internacionais por novos mercados como o Brasil, ocorreu no mesmo período em que ocorriam mudanças metodológicas no ensino de línguas, iniciadas na Europa no final da década de 1970, e que chegaram ao país no início da década de 1990, o que ampliou ainda mais a necessidade de investimentos do mercado editorial.

Embora existam outros fatores que podem influenciar a escolha do idioma que se vai estudar, os dados são bastante curiosos. Para termos uma

¹⁸ Em 1992, com a assinatura do Tratado para a criação do Mercado Comum dos Países do Cone Sul (MERCOSUL), os dois idiomas - português e espanhol - passaram a ser oficiais no âmbito do Tratado; e, em 2005, foi assinada a lei 11.161, que torna obrigatória a oferta de espanhol nas escolas de Ensino Médio.

¹⁹ Segundo os autores, a partir da análise de documentos do Instituto Miguel de Cervantes essa perspectiva pode ser percebida de forma bastante clara.

²⁰ A análise do discurso sobre a língua e seu ensino faz parte de um projeto de pesquisa que coordenamos na UFPR. Alguns resultados dessa pesquisa já foram divulgados em congressos como o 16º Congresso de Leitura (COLE) de 2007 [http://www.alb.com.br/PAG_COLE.ASP] e o II Fórum Internacional Sobre Educação, realizado pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Torres, no Rio Grande do Sul, em 2008

http://forum.ulbratorres.com.br/2008/mesa_texto/MESA%2019B%20%20PICANCO.pdf].

ideia do que isso significa, entre 2004 e 2007, segundo dados do vestibular da UFPR, o percentual de procura pela prova de língua inglesa oscilou entre 59,1% e 61%. Em seguida, aparece o espanhol, com percentuais que variaram de 37,6% a 39,7%. Em 2007, a procura pelos três outros idiomas — italiano, alemão e francês — chegou a 1,4%, o maior índice dos últimos quatro anos. Contrariamente ao que se imagina, pela história do ensino de LEs no Brasil, o francês perdeu espaço, e entre os últimos três idiomas oferecidos no vestibular, o italiano tem sido o mais procurado, seguido pelo alemão.

Considerando, por outro lado, que apenas 25% dos jovens chegam ao Ensino Médio, 2,5% chegam ao ensino superior e 5% ao ensino técnico, é visível o enorme abismo educacional existente no país do qual o ensino de línguas estrangeiras faz parte. Se destes 25%, a maior parte não consegue superar os 50 pontos nas provas do ENEM, ficando nossos jovens de 15 anos nos últimos lugares do exame do PISA, o quadro pouco promissor do qual falávamos no início parece ficar cada vez mais claro.

Partindo dessas considerações, acreditamos que esses dados todos apontam para o fato de que, assim como se faz necessário o combate às péssimas condições socioeconômicas dos nossos estudantes e da educação em geral (distribuição de renda, democratização do acesso à escola, melhores salários para os professores, criação e manutenção de bibliotecas, etc), se faz urgente o enfrentamento de alguns dos aspectos culturais que têm condicionado nosso olhar sobre a linguagem num viés bem particular: o da linguagem como construto teórico abstrato.

Esse olhar, caracterizado por abstrair a língua do mundo, descrevendo-a como algo divorciado da realidade social e cultural, tem gerado, como principal consequência, um certo embotamento na compreensão das particularidades, dos mecanismos e dos múltiplos aspectos (sociais, culturais, emocionais) envolvidos no fenômeno da interação verbal.

3. A cultura *normativista* e suas implicações metodológicas, sociais e subjetivas.

Recuperando as reflexões de Voloshinov (1992) feitas no início do século XX, vemos que esse olhar normativista surgiu do intenso trabalho dos filólogos alexandrinos do final do século IV a.C., e se difundiu como a base teórica do pensamento sobre linguagem no mundo europeu e ocidental: ‘Na base dos métodos de reflexão linguística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas *mortas*, que se conservaram em documentos *escritos*. É preciso salientar com insistência que essa

abordagem filológica foi determinante para o pensamento linguístico do mundo europeu'. (Bakthin/Voloshinov, 1992, p. 96).²¹

Essa forma de conceber a linguagem se desdobrou em dois tipos de atividades complementares: uma dedicada a decifrar textos de uma língua determinada, geralmente línguas mortas ou estrangeiras; e outra dedicada a organizar a língua já decifrada para o ensino. Através dessas duas atividades, segundo Faraco (1997), o modelo de pensamento normativista permanece arraigado à cultura ocidental e faz parte das reflexões sobre as línguas vivas realizadas tanto no âmbito do senso comum, quanto no cotidiano da escola. Elas resultam, na maioria das vezes, em (pré-) juízos de valor sobre a língua – distinguindo modelos de uso considerados corretos de outros padrões, considerados errados -, e sobre como se deve ensiná-la. São estes juízos de valor que vemos todos os dias na imprensa (escrita ou falada), nas ruas, em outdoors e campanhas publicitárias, na avaliação dos alunos, feitas por seus professores (de língua e de outras áreas), e na avaliação que a própria sociedade faz de seu desempenho linguístico.

Esses juízos de valor criam no falante uma estima muito baixa em relação ao domínio e uso que faz da linguagem. Tais juízos nos fazem acreditar, para dar apenas alguns exemplos, que *nós, brasileiros, falamos mal o português*; ou que *os povos americanos deturparam a verdadeira língua espanhola*. Elas também dizem que *o francês corre o risco de perder sua identidade se não evitar a invasão de termos vindos do inglês*. Ou que *são necessárias medidas governamentais para proteger a língua nacional*, e que *nossos alunos, por não saberem a gramática do português, não conseguirão entender e aprender qualquer língua estrangeira*, e assim por diante. Embora esses juízos de valor não tenham (ao menos não deveriam ter) respaldo da comunidade acadêmica no âmbito dos estudos da linguagem, eles estão disseminados na cultura com o peso condicionante das verdades normalizadas, aprofundando ainda mais os processos de exclusão social.

Voltando às reflexões de Voloshinov (1992, p. 108), 'a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino'. Assim, essa noção de sistema não pode servir para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos compreendidos como fatos de uma língua viva e em constante mobilidade. A descrição do sistema abstrato da língua exclui o falante e nos distancia da realidade mutável, flexível e viva das interações humanas e de suas múltiplas funções sociais. Para os autores do Círculo de Bakthin, o estudo linguístico deve dar ênfase ao processo de interação socioverbal, em

²¹ Embora a questão da autoria no Círculo esteja praticamente resolvida, no Brasil, o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* continua sendo publicado sob o nome dos dois autores.

que os falantes assumem um papel central, a partir de uma concepção de linguagem de base sociológica que, obviamente, não pode ser divorciada dos fatores culturais, sociais e econômicos que a produzem e a condicionam.

Assim, podemos afirmar que o *normativismo*, com sua divisão maniqueísta de certo e errado, adota em relação às línguas vivas uma posição conservadora, hostil, e de certa forma alheia às constantes mudanças por que passa o mundo social. No entanto, essa concepção de linguagem entranhou-se em nossa cultura e tornou-se tão forte que, de acordo com Faraco (1997, p. 54), nem mesmo as transformações ocorridas nas condições sociais (e culturais) que a produziram, nem as mudanças ocorridas no interior da própria reflexão linguística desenvolvida durante o século XX conseguiram, de fato, abalá-la. Ela foi a única concepção de linguagem que, segundo Faraco (1997), *pulou os muros das escolas e das academias, permanecendo arraigada na nossa cultura até os dias de hoje*. Isso explicaria, em parte, porque vemos e ouvimos, todos os dias, no cotidiano das nossas relações e na mídia em geral, comentários, sugestões, reclamações, pedidos, denúncias etc, que dizem a língua pelo viés *normativista*.

Portanto, acreditamos que essa voz social - que abstrai os sujeitos da linguagem e descaracteriza sua experiência -, tem um peso bastante significativo na determinação negativa responsável pelos resultados nada animadores da educação linguística no país, seja em língua materna ou estrangeira. Afinal, descartar os sujeitos da linguagem pressupõe ignorar as suas vozes, desconhecer o lugar de onde falam, como e o que podem falar, ignorar a sua história, seus gostos, seus valores; enfim, sua experiência de vida e sua complexa experiência social com a *palavra*. Portanto, para superarmos o quadro pouco animador da educação em linguagem no país é necessário, além de outras ações, restituir aos sujeitos seu papel na reflexão sobre a linguagem, e considerar o sentido como *social e relacional*.

Essa, no entanto, não tem sido uma tarefa fácil, já que foi apenas no século passado – ainda tão próximo de nós - que colocamos, efetivamente, nas ciências humanas, a questão da relação *linguagem x sujeito x sociedade* no centro de nossas preocupações.

Alguns dos teóricos que aceitaram esse desafio, ao longo do século XX, foram os pensadores do Círculo de Bakhtin, já mencionados anteriormente, e os pensadores franceses Michel Pêcheux e Michel Foucault. Partindo de projetos acadêmicos distintos e divergindo em muitas questões, esses dois autores tornaram-se fundamentais para o surgimento e consolidação do campo de produção do conhecimento conhecido por Análise de Discurso Francesa (ADF). A ADF e o Círculo, apesar de não terem sido contemporâneos, tornaram-se fundamentais para pensarmos, no Brasil, a questão da relação entre a linguagem, a história, a sociedade e a formação subjetiva.

A grande contribuição dos autores do Círculo, especialmente Voloshinov e Bakthin, está na sua reflexão de caráter sociológico em torno das línguas humanas, que coloca no movimento histórico dos processos de produção de sentido a realidade fundamental da linguagem. Assim, para esses autores, é nesse movimento que os padrões de relacionamento social e estético, são criados, alterados e/ou permanecem. Dessa forma, tanto a língua, quanto os sujeitos e os sentidos estão em permanente movimento e sua determinação se dá no escopo das relações socioculturais. Para explicitar sua concepção de linguagem, estes autores fazem a crítica aos seguidores de Saussure, mostrando como eles buscaram explicar o complexo processo da comunicação através de um esquema formal em que os enunciados tornam-se mensagens e os interlocutores tornam-se decodificadores: emissor e receptor.

Em substituição a tal modelo, os autores do Círculo propõem uma noção de interlocução em que toda enunciação prevê uma resposta, transformando os interlocutores em co-participantes do processo de interlocução como um todo: o falante torna-se ouvinte e vice-versa. Trata-se, para esses pensadores, de um processo ininterrupto de produção de sentidos gerado tanto pela situação concreta vivida pelos interlocutores, como pelo conjunto dos valores e crenças que dão sentido aos dizeres. Assim, qualquer enunciação estaria inserida num complexo processo de interlocução, envolvendo subjetividades em movimento.

Considerando a linguagem desse modo, Bakthin elaborou a noção de *gêneros do discurso* que tem sido extremamente produtiva para pensarmos a relação intrínseca entre o conhecimento dos usos efetivos da linguagem que adquirimos ao longo da vida e o grau de experiência em certas áreas de atividade sócio-profissional. Essa noção de gêneros, que difere da noção de tipos textuais - mais voltada para aspectos formais e internos da tessitura textual -, recupera o papel do falante na compreensão dos complexos processos de produção do sentido através da linguagem.

Portanto, a principal contribuição do Círculo para a educação linguística, seria mostrar que a experiência e o aprendizado envolvendo linguagem não poderia nunca se confundir com um ato abstrato e reflexivo sobre ela. Segundo Castro e Picanço (2008), a ação subjetiva realizada no aprendizado da linguagem caracteriza-se pela busca da relação/interlocução social e não por uma reflexão abstrata.

É nesse sentido que compreendemos a contribuição do Círculo para pensarmos a questão da formação intersubjetiva. Nossa consciência seria uma consciência multivocal: o sujeito absorve *o discurso do outro* desde o momento de seu nascimento até a sua morte; ou seja, a palavra do outro, o pensamento dos outros, seus costumes e valores, formam um emaranhado de vozes em nossa consciência, sem que tenhamos acesso a elas de forma individualizada. Para os pensadores do Círculo, nossa subjetividade é uma *fonte de referência* dos lugares por onde passamos e do tempo em que vivemos, das condições sócio-econômicas e dos contatos intelectuais que

tivemos ou não. É esse conjunto de *referências* que singulariza o sujeito e, ao mesmo tempo, evidencia que a diferença é incontornável.

4. Contribuições para o debate: o olhar discursivo e a questão da interculturalidade

Da mesma forma, acreditamos que os pensadores da ADF trazem uma reflexão muito produtiva para pensarmos os processos de subjetivação, contrapondo-se aos primados do projeto iluminista: a crença na razão, o centramento do sujeito e a inevitabilidade do progresso. Acreditamos que, tanto Michel Foucault como Michel Pêcheux, em seus distintos projetos de análise de discursos, chegaram a uma noção comum de discurso como norma, que provoca, como efeitos de sentido, as ilusões de *evidência*, de *verdade*, e de *realidade*. Essas ilusões permeiam nossas ações em torno da relação entre sujeito x linguagem x sociedade, fundamentadas na crença da transparência da linguagem, na garantia de entendimento através do código e na centralidade do sujeito na determinação do sentido de seu dizer.

De acordo com Foucault (2001), as disciplinas, as doutrinas e as filosofias criam o seu verdadeiro numa dada sociedade como efeito do discurso normativo, transformando esse verdadeiro em algo normal e evidente. Para Foucault, essas formas de saber — disciplinas, doutrinas, filosofias etc. —, alçadas ao poder, constituem discursos que podem produzir ou excluir conhecimentos, classificar, distribuir, ordenar. Portanto, a tarefa do analista seria descortinar o discurso como norma, e mostrar que o seu verdadeiro só pode ser avaliado em sua coerência interna, em sua imanência, não valendo no elemento da universalidade. Isso porque esse verdadeiro é histórico, e, portanto, relativo.

Assim, o discurso, como efeito da normalização, é o ponto nodal da relação entre língua e sociedade, pois não existe social fora da linguagem: a norma social e a norma linguística são os resultados de uma mesma prática normativa. Por isso, acreditamos que os analistas do discurso franceses também têm uma importante contribuição a dar para pensarmos a educação linguística como um modo de formação subjetiva, como reflexo dos discursos sociais a que estamos sujeitos na sociedade, através da ciência, da mídia, da escola, da família, etc. É nesse sentido que se torna imprescindível, juntamente com os outros aspectos que condicionam os resultados da educação linguística no país, analisar os aspectos discursivos dessa formação que agem através de nós e sobre nós, sendo responsáveis por uma miríade de crenças, avaliações e preconceitos que reproduzimos e mantemos.

Somos *assujeitados* por esses discursos que nos descentram por estarem conectados à rede discursiva que nos constitui, e que não podem ser facilmente explicados por uma causalidade de classe social ou econômica, já que estão dispersos nessa rede. Para a ADF, mais importante do que chegar à origem social e histórica de um determinado discurso é

saber percebê-lo, descrevê-lo e poder avaliar o grau de sua presença e força na constituição da subjetividade e dos imaginários sociais.

É nesse sentido que a análise das condições materiais da educação linguística deve ser realizada numa conexão com a dimensão discursiva dessa formação. Assim, os resultados da educação linguística devem ser analisados levando-se em conta, também, o discurso sobre a língua, amplamente normalizado, já que ele não escolhe classe social, credo, idade, condição econômica ou formação intelectual. Por acreditarmos que grande parte da sociedade, mesmo sem saber, exerce com sucesso essa *microfísica do poder sobre a língua*, pensamos que o espaço da escola não é diferente, mas a principal instituição que exerce esse poder de exclusão.

A mudança no aspecto metodológico, portanto, deve vir acompanhada de uma intensa reflexão sobre o conjunto de crenças e valores que sustentam as relações entre linguagem, sujeito e sociedade, e, portanto, não poderia ser uma mudança apenas documental e burocrática, como foram algumas das reformas educacionais brasileiras²².

A defesa, adoção e/ou importação de um novo modelo educacional (na maioria dos casos apontados como *novo*, *atual* ou *moderno*) esteve respaldada mais pelo desejo de mudança, que pela convicção teórico-metodológica dos envolvidos no processo: alunos, professores, pedagogos, pais e gestores.

Na década de 1980, o que se propunha como inovação no ensino de LEs era a negação da repetição mecânica como recurso didático, e o deslocamento do foco das atividades desenvolvidas em sala da gramática para o uso. A diferença nas formas de apropriação do discurso que traz o novo ou uma tendência inovadora se dá na relação com as diferenças socioculturais e históricas dos sujeitos participantes. Em 1989, quando a SEED/PR publicou o *Currículo Básico do Estado do Paraná*, além das premissas básicas da abordagem comunicativa defendiam-se os pressupostos da metodologia de análise de textos da linguística textual. A abordagem comunicativa, tal como fora idealizada pelo Conselho da Europa - como um programa nocional-funcional -, se consolidou durante a década de noventa, aparecendo em muitos outros documentos oficiais no país. Para destacarmos apenas alguns, podemos mencionar, além do *Currículo Básico do Estado do Paraná*, a *Proposta curricular para a língua inglesa*, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (1992) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/línguas estrangeiras* (1998).

²² A reforma educacional implementada e regulamentada pela lei 5692, de 1961, por exemplo, foi realizada sem que se garantissem as condições materiais ou mesmo de formação acadêmica dos docentes que deveriam colocá-la em prática. Os avanços que poderiam ser computados nesses 150 anos, desde a criação de um sistema educacional no país, tardaram a se concretizar em boa parte pela falta de condições estruturais e acadêmicas dos agentes envolvidos no processo de implementação das leis aprovadas pelos governos.

Embora fundamentados em teorias linguísticas variadas, estes documentos têm em comum a ideia geral de que a finalidade de ensino da língua estrangeira na formação do aluno é fazê-lo perceber que vive num mundo de diferentes e variadas culturas, das quais a língua é o principal veículo, expressando sistemas de valores, crenças e visões de mundo diversas. No confronto destas visões de mundo, através do contato com a língua estrangeira, o aluno deveria aprimorar seu conhecimento linguístico de maneira geral, inclusive o de sua língua materna.

No entanto, o aspecto mais recorrente nesses documentos era a defesa da abordagem comunicativa como a metodologia mais adequada para se chegar aos objetivos propostos. Assim, ainda que apresentassem uma concepção bakhtiniana de linguagem, o tipo de estudo do texto proposto nestes documentos está fundamentado numa das áreas da linguística textual já bastante consolidada, mas que não tem sua origem nas ideias do Círculo de Bakthin. Para além de orientações mais gerais sobre conteúdos e da adoção não reflexiva da abordagem comunicativa, principalmente para o desenvolvimento da habilidade oral, a proposta metodológica não encontrou eco no trabalho desenvolvido por muitos dos professores. Muitos deles, por não compreenderem muito bem a mudança conceitual que se propunha, passaram a trabalhar o texto como pretexto para o reconhecimento de estruturas gramaticais.

O grande problema é que as questões metodológicas quase sempre foram entendidas como eminentemente práticas. Se, para professores e alunos, aprender uma língua se resume em dominar estruturas ou fórmulas sintático-morfológicas, sugerir que se trabalhe com textos, sem compreender os complexos processos de produção do sentido na interação através do texto escrito, acaba gerando frustração, pois não se compreende como e através de que processo se dá o aprendizado.

Um estudo recente da pesquisadora em educação Bernadete Gatti (2008), embora se debruce sobre os cursos de Letras Português, mostrou que há desequilíbrio na relação entre formação específica e formação para a docência:

Desequilíbrios nessa relação podem conduzir a formações pouco sólidas, seja na especificidade disciplinar, seja na área educacional. Às vezes, como está mencionado neste estudo, quase inexistente a formação para a docência, ou a própria formação específica é toda encaminhada para as práticas em sala de aula; se, por um lado, isso garante a conexão entre teoria e prática, necessária para a formação docente, por outro, deixa descoberto certas zonas tradicionalmente tomadas como relevantes para a formação específica. Projetos pedagógicos às vezes priorizam a questão do como ensinar, sem a necessária correspondência de ênfase no que se refere à consistência da formação, que garantiria o domínio do que ensinar. A construção dos saberes específicos supõe um modo de conceber cada área e

disciplinas, modo que embasará a docência. Sem sólidos fundamentos acerca da disciplina qualquer prática acaba por se tornar mero tecnicismo. Por isso a necessidade de um balanceamento, que não se verifica nas propostas curriculares.

<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0216/aberto/bernardete1.pdf>

Esse desequilíbrio poderia explicar a dificuldade dos cursos de Letras de colocar no mercado profissionais em condições de fazer funcionar um conjunto de teorias que supostamente o formaram, tanto para o trabalho com a língua materna quanto para o trabalho com a LE.

No final da década de 80 começaram a chegar ao país os primeiros livros importados elaborados de acordo com a abordagem comunicativa. Hoje, esse mercado é disputado por editoras que investem pesado, financiando encontros de professores, cursos de aperfeiçoamento, oficinas e outras formas de atrair professores e coordenadores. No entanto, a maior parte deles não é muito adequada ao nosso aluno, principalmente o da escola básica. Os principais fatores que determinam essa inadequação estão relacionados com o perfil estabelecido pelo Marco Europeu para o ensino de línguas. Um deles se refere ao público com que se pretende trabalhar e às características socioculturais da grande maioria dos nossos alunos: poucos são feitos para lusofalantes e, portanto, desconsideram as proximidades – no caso de línguas neolatinas - e as distâncias linguístico-discursivas das línguas materna e estrangeira; a maior parte deles são elaborados para o contexto e as necessidades de adultos vivendo em *imersão* no país onde se fala a língua alvo, dando ênfase à oralidade em situações cotidianas que soam extremamente artificiais quando levadas para uma sala de aula de jovens e adolescentes, que sabem que a forma de contato com a língua estrangeira mais provável é através da Internet, do cinema, da televisão e das mídias escritas em geral.

Estes livros são elaborados por equipes de especialistas que pouco conhecem as condições socioculturais dos nossos alunos. Os temas e diálogos apresentados por eles tratam de assuntos próprios do *mundo do trabalho*, ou de assuntos familiares, sempre partindo de problemas e opções que um adulto de classe média, com nível superior, vivendo em alguma cidade tipicamente européia poderia fazer. Por exemplo: buscar sucesso profissional e/ou ter um filho/uma família; viajar de férias para a praia ou para esquiar nas montanhas; viajar de avião ou de trem; escolher um emprego que dê satisfação ou um que traga sucesso financeiro; comprar uma casa afastada do centro da cidade ou um apartamento no bairro mais agitado.

Se não entendemos a língua como um código ou uma nomenclatura, ensiná-la significa tratar de elementos muito mais complexos e profundos da vida sociocultural dos falantes de uma comunidade linguística. Muito mais complexo do que saber que em espanhol se usa mais frequentemente o modo imperativo do que em português, é saber que tais escolhas são

culturais e que falar uma língua é mover-se dentro das possibilidades linguísticas que essa comunidade permite e aceita. Assim, o processo de aprendizagem não pressupõe somente a passagem pelos estágios de uma *interlanguage*, mas também pressupõe e talvez antes de tudo, um processo de *interculturalidade*.

Retomando a noção bakhtiniana de interlocução como processo ininterrupto de produção de sentidos, gerado tanto pela situação concreta vivida pelos interlocutores, como pelo conjunto dos valores e crenças que dão sentido aos dizeres, podemos pensar na relação de *interculturalidade* gerada pelo contato interlinguístico, como parte inalienável desse complexo processo de interlocução envolvendo subjetividades em movimento.

Ao estudar a interculturalidade pelo viés bakhtiniano, Janzen (2005) propõe uma reflexão partindo da revisão da germanística intercultural. Nesse estudo, ele recupera um exemplo de Seddiki, germanista argelino que discute as dificuldades na compreensão de um texto de cultura estranha/estrangeira assinalando que o conhecimento linguístico não é suficiente para a compreensão *intercultural*. Segundo Janzen (2005, p.39), Seddiki usa o seguinte exemplo: ‘se um alemão disser a alguém que vai ligar amanhã, ele provavelmente o fará. Por outro lado, se um mexicano também utilizar o mesmo enunciado, ele provavelmente não ligará nos próximos dias ou semanas, ou mesmo jamais ligará’. Partindo do pressuposto de que os enunciados, na perspectiva bakhtiniana, são construídos historicamente e são marcados pelo momento histórico e o contexto sociocultural, não podemos conceber os enunciados como construtos linguísticos neutros, mas orientados por acentos valorativos.

Para Janzen (2005, p. 40), se trouxermos esta perspectiva bakhtiniana para a esfera *intercultural*, as leituras do enunciado acima poderão ser diversas caso um brasileiro disser a um interlocutor estrangeiro *amanhã te ligo*. Primeiramente, ‘se o interlocutor for alguém que o locutor já não encontra há tempos, e existe um encontro casual (rua, shopping etc), este pode apenas estar tentando terminar amavelmente o diálogo’.

A questão pode se tornar mais complexa conforme os discursos e as posições avaliativas que atuam no processo de enunciação e interpretação deste enunciado. Para Janzen (2005, p. 42), entre as vozes sociais presentes poderá estar a moral religiosa indicando que não se deve prometer aquilo que não se pretende cumprir, mas que se o fizermos obteremos como recompensa a felicidade. Poderia estar presente também o discurso moral familiar que não considera confiáveis as pessoas que falam uma coisa, porém fazem outra. Assim, o enunciado estaria numa fronteira avaliativa, entre as culturas e os julgamentos de valor que formam o escopo sociocultural das línguas estrangeira e materna, estabelecendo seu duplo pertencimento a uma e outra cultura ao mesmo tempo.

Para Homi Bhabha (1998), essa noção de duplo pertencimento forma um espaço híbrido que pode ser associado à dimensão discursiva da construção das identidades nacionais. Para Janzen (2005, p. 43), ao criticar

a visão tradicional de cultura, Bhabha aponta o hibridismo cultural como lugar de transformações socioculturais. Portanto, as reivindicações hierárquicas de originalidade ou *pureza* inerentes às culturas, na visão de Bhabha e na visão bakhtiniana, são insustentáveis. Dessa forma:

‘retomando novamente o exemplo, se um cidadão brasileiro disser a seu interlocutor alemão “te ligo amanhã” e este responder sorrindo ironicamente “passa lá em casa para um cafezinho”, pois compreendeu o sentido mais profundo das marcas sócio-culturais brasileiras presentes no enunciado, esvazia-o do estranhamento (estrangeiro) cultural dando ao interlocutor brasileiro, a partir de sua perspectiva *exotópica*, um acabamento, remodelando desta maneira as fronteiras culturais’

Janzen, 2005, p. 43

É nesse sentido que acreditamos no papel formativo da LE, não no sentido da *transmissão de conhecimentos linguísticos e de valores*, ou da simples *valorização/comparação entre culturas*, vistas como conjuntos estáticos de crenças e comportamentos, mas na perspectiva da reconfiguração destes elementos linguísticos e culturais por sujeitos em movimento. Somente a partir desta perspectiva é que seremos capazes de dar conta da variedade e da diversidade de situações que enfrenta a escola brasileira, com os professores e os alunos reais nela inseridos.

5. Considerações finais

Para finalizar, acreditamos que somente se nos comprometermos em não descaracterizar a diversidade, considerando-a como algo intrínseco ao conjunto dos nossos alunos é que poderemos reverter o quadro negativo geral da nossa educação linguística e do ensino de LE.

O debate metodológico recebeu nas últimas décadas contribuições de campos do saber distintos que resultaram na configuração de disciplinas como a Pragmática, a Sociolinguística Interacional, a Linguística Textual e a Análise da Conversação. De maneira geral, podemos perceber que elas buscam compreender o trio *linguagem-sujeito-sociedade*, ora como a realização de atos de fala, ora envolvendo identidade e psicanálise, ora como prática social. Várias pesquisas têm sido realizadas no Brasil em torno das duas primeiras tendências, e acreditamos que elas têm trazido contribuições importantes (Moita Lopes, 1999). No entanto, acreditamos que é necessário somar a essa produção as investigações que trazem uma abordagem do discurso como prática social, regulado por práticas normativas que estabelecem relações entre poder e saber, inspiradas na Análise do Discurso Francesa e em autores como Michel Foucault, Michel Pêcheux e os autores do Círculo de Bakhtin. Acreditamos que explicitar as práticas normativas que fazem funcionar os discursos pode nos ajudar a dar

visibilidade aos debates realizados no âmbito acadêmico. As práticas discursivas hegemônicas desviam nossos olhares das possibilidades de uma relação de efetiva interculturalidade que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira pode trazer. E esse embotamento, até agora, parece ter conseguido apenas fazer perpetuar certa crença na transparência da linguagem e no entendimento dentro dos processos comunicacionais, através da aquisição do código linguístico, afastando ainda mais o aluno/aprendiz das reais possibilidades de interlocução, minimizando o papel formativo do estudo de uma LE, principalmente na escola básica.

Referencias

Bakhtin, M / Voloshinov, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Cavalcanti, M.C. Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*. São Paulo: EDUC, 1990, nº Especial, vol. 15, p 385- 417.

Capriglione, L. *Acesso à Internet aumenta competitividade*. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 de Julho de 2004.

Castro, G. *Enunciado e discurso: um diálogo entre o Círculo de Bakhtin e Michel Foucault*. IN.: Faraco, C. A. et all. (org.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. RJ: Vozes, 2006.

Castro, G; Picanço, D. C. . *Dos poucos resultados da educação linguística no Brasil e da importância das relações entre sujeito e linguagem*. In: Ma. A. Schmidt, T. Ma. B. Garcia, G. B. Horn. (Org.). *Diálogos e perspectivas*. Ijuí: UNIJUÍ, 2008, v. 1, p. 49-61.

Coracini, Maria José (org). *Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

Curitiba/Smed. *Proposta curricular para o ensino da língua inglesa*. Curitiba: Smed, 1992.

Del Valle, José & Villa, Laura. *Lengua, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil*. 2005.

[http://www.abralin.org/revista/RV4N1_2/RV4N1_2_art7.pdf.] [data da última consulta dezembro de 2008]

Diálogos Latinoamericanos 15, 2009

Faraco, C.A. *Linguagem, escola e modernidade*. In: GHIRALDELLI JUNIOR, p. (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 49 - 59.

Fischer, R. M. B. *Foucault e a Análise do Discurso em Educação*. Cadernos de pesquisa, n.114, p. 197-223, novembro/2001.

Foucault, M *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 (a). Tradução de Luiz Felipe B. Neves. 4ª edição.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório Final. São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas. 2008. Disponível em

[<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0216/aberto/bernardete1.pdf>]

Janzen, H. E. *Concepções de cultura e o ensino de línguas estrangeiras modernas*. In: Schmidt, Ma. A.; Garcia, T. Ma. F. B.; Horn, G. B. (Org.). *Diálogos e perspectivas de investigação*. 1ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2008:63-76, v. 1.

Janzen, H. E. . *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. Universidade de São Paulo, USP/ Brasil. 2005. Tese de doutorado não publicada.

Leffa, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In: Bohn, H, & Vandresen (org.). *Tópicos de linguística aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

Moita Lopes, L. P. *Fotografia da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras modernas no Brasil*. DELTA. São Paulo: EDUC, 1990, nº Especial , vol. 15, p 385- 417.

Paraná/Seed/Pr. Resolução nº 2971/82 de 17/11/82. [Autorização para os Centros de Línguas].

_____. *Resolução nº 3.546/86* [Estabelece criação de 22 CELEMs.]

_____. *Currículo básico para o ensino de 1º grau*. Curitiba: SEED/PR, 1990, p.189 – 210. [BEZ, Beatriz Mª M. Z. e Cherem, Lúcia]

_____. *Instrução nº 01/88* [Rege Funcionamento dos CELEMs]

Pêcheux, M. *O Discurso Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

Pennycook, A. Incommensurable Discourses? *Applied Linguistics*. Vol. 15, No. 2, Oxford University Press, 1994.

Picanço, D. C. de L. *História, memória e ensino de espanhol (1942- 1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

Schiffrin, Deborah. *Approaches to Discourse*. Cambridge/USA/Oxford/UK: Blackwell Publishers Inc./Ltd., 1994.

Williams, Glyn. *French Discourse Analysis: the Method of Post-Structuralism*. London, Great Britain: Routledge/New York, NY/USA: Roudledge, 1999.

Sites consultados

ALB/COLE –

http://www.alb.com.br/PAG_COLE.ASP [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 13

BRASIL/MEC/EM -

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=391&Itemid=375> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 2

BRASIL/MEC/INEP/ENEM –

<http://www.enem.inep.gov.br/> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 3

BRASIL/MEC/UFPR/NC –

http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2008/documentos/guia_ps2008.pdf [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 6

BRASIL/MEC/UFPR/CELIN –

<http://www.celin.ufpr.br/> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 11

BRASIL/MEC/UFRGS/NELE –

<http://www.nele.ufrgs.br/> [data da última consulta dezembro de 2008] – pag. 10

FOLHA DE SÃO PAULO –

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u10091.shtml> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 7

PARANÁ/SEED/CELEM –

<http://www.seed.pr.gov.br/diaadia/diadia/index.php?PHPSESSID=2008123018553663> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 9

SÃO PAULO/USP/FFLCH -

<http://www.ffiich.usp.br/> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 10

ULBRA/TORRES/FÓRUM –

[http://forum.ulbratorres.com.br/2008/mesa_texto/MESA%2019B%20-%20PICANCO.pdf] – pág. 13

Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia

Sergio Torres-Martínez¹

Caught in the turmoil of our troubled educational system, foreign language teaching in Colombia struggles to find its way into modernity despite extensive learning consumerism. Considered one of the linchpins of the country's cultural homologation in the international community, language teaching discourse remains aloft in its technocratic bubble eager to meet foreign standards. The present article seeks to present an overview of our educational scenario from a socio-cultural perspective, unveiling the political agenda behind language teaching policies, taken over by a neoliberal ideology that disregards the vexing truth: In Colombia, education is far from being considered an asset for people's progress.

Keywords: Foreign language teaching – education – linguistic policies – bilingualism – cultural homologation – globalisation.

1. Introducción

Si bien el centro de reflexión del presente artículo es la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país, considero necesario hacer una aclaración preliminar: no es posible hablar de enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia sin indagar en el trasegar de nuestra educación como metáfora formativa civilizadora y, a la vez, como un escenario más de las paradojas que caracterizan a los pueblos de América Latina. En efecto, la noción de educación en Colombia está atravesada por el conflicto entre lo jurídico y lo operativo enmarcado en un orden político-legal que se esfuerza por ser consecuente con los estándares internacionales pero que carece de los medios (¿o de la imaginación?) para operar un cambio real. Un conflicto que dilata con discusiones teóricas la acción hacia el mejoramiento de la calidad de la educación maquillando los verdaderos resultados con indicadores como la cobertura (escolarización= retención) o el aumento del número de estudiantes (uso del espacio= cupos escolares). Dicho estado de cosas ha determinado una dinámica esquizofrénica de producción de decretos y planes de desarrollo durante las últimas décadas

¹ Docente de lenguas extranjeras, Universidad de Antioquia, Medellín. Correo electrónico: surtr_2000@yahoo.es

que alimentan –en un círculo vicioso de reciclaje constante– el sueño del mejoramiento promovido por los gobiernos de turno. No es una gran sorpresa constatar que para de la ecuación desarrollista promovida por nuestros políticos y expertos en educación, la enseñanza de lenguas juegue un papel tan importante:

El Gobierno Nacional tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua. Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos. (Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés: 2006)

Sin duda, era inevitable que el inglés, en su papel de lengua franca internacional, se convirtiera en la puerta al esquivo desarrollo económico de nuestro país, instrumentalizado desde una visión premoderna como medio seguro de inserción en el mundo global. Gracias a esto, un número creciente de institutos de educación no formal prosperan, más como hongos que como flores, nutriéndose de este discurso para convertir la lengua inglesa en un artículo de consumo. Colegios y universidades privadas, cada vez más inmersos en su rol de centros educativos con enfoque gerencial, lo exigen como requisito de grado junto con otra lengua extranjera. Por su parte, las instituciones públicas, cuyos estudiantes en gran medida terminarán su escolarización al graduarse del bachillerato, se conforman con certificar niveles de lectoescritura aceptables al terminar la educación media.

Paralelamente, las políticas lingüísticas han aumentado la presión sobre el trabajo docente en el área de idiomas, ante la imposibilidad manifiesta de abarcar la heterogeneidad de nuestras poblaciones con planes de acción coherentes y estructurados. A lo anterior se suma la falta de voluntad gubernamental para afrontar la desigualdad social, la violencia endémica en gran parte del territorio nacional y el desplazamiento forzado del campo a las ciudades.

Frente a este panorama, proyectos como el *Programa Nacional de Bilingüismo* se empeñan en promover la lengua inglesa como instrumento modernizador, una verdadera panacea contra la pobreza, creando la imagen de un país apolítico y homogeneizado sin regiones ni grupos étnicos,

ignorando en la práctica las lenguas indígenas, las tradiciones distintivas de los raizales² y de los afroamericanos:

El Programa Nacional de Bilingüismo se orienta a “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables. Este propósito implica un plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo”. (Estándares Básicos de Competencias de Lenguas Extranjeras, 2006:6)

Y mientras la educación fenece bajo el cálculo financiero, la cultura mediática, como sucedánea espuria de la educación, se abalanza en rapiña sobre los antivalores de la nacionalidad para vender la miseria como un producto atractivo hecho en Colombia. La exposición cínica de nuestras desgracias ante el mundo alimenta el mercado de lo íntimo en la era del *reality* reemplazando la pedagogía de lo cotidiano y de los derechos humanos. Al ahondarse las brechas culturales entre lo urbano y lo rural, se ha reconfigurado una mentalidad del beneficio económico basado en la viveza y no en la planificación, en el ilícito más que en el trabajo y la educación. La sociedad colombiana continúa escindida entre aquellos que explotan y usan la pobreza para propulsar agendas personales bajo el mito de la equidad y la pujanza, manipulando con cifras la realidad del creciente número de desposeídos materiales y culturales. Es así como la educación en su papel de impugnadora de la nueva mitología nacional representada por narcotraficantes desafiantes del imperio, heroínas *stock character* de telenovela, y neopopulistas de derecha, nos recuerda que la verdadera *era del conocimiento* es, para nosotros, una exigencia moral (si se quiere un despertar a la razón) y no simplemente una condición de la globalización. Es precisamente desde los riesgos de abrazar la globalización a través de la instrumentalización irreflexiva de la educación sin un programa social, reduciendo de paso la enseñanza de las lenguas extranjeras a un simple ejercicio de instrucción, que abordaré el presente artículo.

2. El leve empujón de la palabra

(...) En la entrada del camino de la ciénaga se había puesto un anuncio que decía ‘Macondo’ y otro más grande en la

² Los raizales son los descendientes de los esclavos traídos al archipiélago de San Andrés y Providencia desde África y Jamaica por los británicos en el siglo XVIII. En la actualidad, el pueblo raizal (de lengua creole y religión protestante en su mayoría) se ubica en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, posesión de Colombia situada a unos 200 kilómetros al este de Nicaragua.

calle central que decía 'Dios existe'. En todas las casas se habían escrito claves para memorizar los objetos y los sentimientos. Pero el sistema exigía tanta vigilancia y tanta fortaleza moral, que muchos sucumbieron al hechizo de una realidad imaginaria, inventada por ellos mismos, que les resultaba menos práctica pero más reconfortante. (...)

Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*

En nuestra peculiar realidad latinoamericana, el pensamiento no impugna la realidad para fundamentarla como diría Foucault, sino más bien para negarla, desmentirla o cubrirla con palabras que vayan bien con nuestra tendencia al escapismo. Consecuente con esta dialéctica, el pensamiento suspendido en palabras, gira sin orden ni dirección en una espiral de realidad soñada y autocomplaciente. De manera análoga al Macondo de García Márquez, donde la realidad se reinventa a voluntad a través del discurso, el discurso educativo en Colombia se refugia también en la palabra para justificar su existencia.

Desde principios de los años ochenta, y con mayor fuerza que en décadas anteriores, se ha venido operando una mutación en torno al mejoramiento de la enseñanza de lenguas extranjeras, convirtiéndose ésta en una constante en los planes de desarrollo educativo inscritos en el imaginario de la modernización. Preocupación epidérmica o reafirmación burocrática que se configura como respuesta a las intervenciones de la banca multinacional.

A un nivel colectivo más profundo, nos encontramos asimismo con el conflicto entre la herencia colonial (el no saber a ciencia cierta quiénes somos) y la consiguiente imperfección de nuestra relación con una cultura occidental a la que no pertenecemos del todo; una afiliación frágil vehiculada por la lengua y que apenas se reconoce en el espejo de la tradición racionalista del Viejo Continente. En este orden de ideas, el actual dilema del bilingüismo en Colombia es, como veremos, un capítulo más en la búsqueda común de todos los latinoamericanos de una identidad aceptada y aceptable en el seno de la cultura occidental y, por supuesto, reconciliada con la modernidad a través del anhelo de la redención económica:

No había, por supuesto, coincidencia respecto de aquello de la modernidad que constituía el futuro pleno de los latinoamericanos. Para unos podía significar Occidente; para otros, el Norte; para otros, la industria; para otros, la libertad de espíritu o la justicia social. Allí concurrió el desarrollismo, donde la modernización tenía como ejes la industrialización, la urbanización, el acceso a servicios modernos y el mejoramiento de los indicadores sociales y culturales. También concurrió el marxismo (y su versión latinoamericana, el dependentismo), compartiendo con el desarrollismo la agenda de la

industrialización y sus efectos ‘virtuosos’, pero poniendo el acento en los cambios de las relaciones de producción, en los mecanismos redistributivos entre clases sociales y en un reposicionamiento dentro de un orden global marcado por la guerra fría. Incluso, los enfoques más teñidos de funcionalismo compartían con los anteriores un énfasis en la organización de la sociedad que privilegiaba la modernización de normas y comportamientos, tal vez con mayor énfasis en la estabilidad social y en la contención de las dinámicas disruptivas. (Martín Hopenhayn, 2005:13)

3. ‘Invirtamos en el inglés’

De manera inevitable, el aprendizaje del inglés se convirtió en sinónimo del desarrollo en todas las encarnaciones posibles del término y, por ende, en medidor del ascenso social y económico. Y a pesar de que la lengua de Shakespeare es aún una inversión poco accesible para la mayoría, poco importa que ésta se convierta en un indicador más de exclusión para aquellos que carecen de un dominio adecuado de la misma. Incluso los programas de maestría y doctorado en educación en algunas universidades públicas han asumido que para el grueso de sus inscritos el inglés es aún una lengua separada de la práctica del investigador y de su formación personal (y por consiguiente del futuro del avance científico del país). No es de extrañar entonces que uno de los requisitos de admisión en dichos programas sea certificar un nivel aceptable de comprensión lectora en inglés y de comprensión oral en ésta u otra lengua extranjera para graduarse. ¿Qué investigador puede compartir sus ideas con colegas en el exterior con un dominio tan limitado? ¿Significa esto que el investigador colombiano debe continuar leyendo al otro, al investigador que usa la palabra para reportar su acción científica en otros países? Resurge aquí el dilema de la identidad del sujeto bilingüe y de su real campo de acción en un país poco preparado tecnológica y científicamente para asumir el reto lanzado por la globalización anglosajona. Por otro lado, conceptos ligados a dichos modelos de mejoramiento y desarrollo económico tales como la competitividad, el individualismo y la ética protestante del trabajo no encajan muy bien en el pensamiento del colombiano promedio. El conflicto se resuelve entonces a otro nivel como el de la inversión económica adicional en proyectos de alto impacto publicitario: vallas, señalización y folletos “bilingües” ven su época de esplendor en centros urbanos como Bogotá o Medellín, donde el autoproclamado título de ciudades de dos lenguas ha sido adoptado con entusiasmo asumiendo la ciudad como una gran aula didáctica, un laboratorio educativo importunado de vez en cuando por las notorias asimetrías sociales de las grandes urbes colombianas ávidas de posicionarse en el mercado formativo. En efecto, queremos creer que señales de tránsito en inglés y español o anuncios en el metro también en

las dos lenguas nos hacen bilingües. Lo queremos porque el deseo vende al subjetivar y reconfigurar nuestra necesidad de homologación cultural.

Pero lo que inquieta no es el despliegue mediático en torno al discurso del desarrollo a través del bilingüismo, sino la agenda política que ha promovido los cambios de dirección en el sistema educativo en la última década en un intento por invisibilizar la pobreza y la desigualdad (haciéndola, de manera paradójica, más conspicua). Tal vez la más desafortunada secuela de dicha visión sea la llamada *Revolución Educativa* (enmarcada en el Plan Nacional de Desarrollo para el cuatrienio 2002-2006), la cual ha llevado más lejos todavía la tesis que ata el funcionamiento del sistema educativo a la reestructuración del Estado (articulación del gasto educativo al planeamiento estructural del conjunto del gasto en la administración pública).

Portada de la guía de estándares de competencias en inglés:



Ya en los años noventa el viraje neoliberal en la educación sancionado a través de la Ley General (Ley 115), relevó al Estado de su responsabilidad efectiva con la educación trasladando la responsabilidad de financiación de éste a los municipios y a la iniciativa privada (comités de padres de familia, por ejemplo). El aporte estatal se convirtió así en un auxilio, un subsidio que no está destinado a financiar las necesidades educativas fundamentales, sobre todo en las comunidades más vulnerables:

Los departamentos y distritos que durante los cinco años anteriores a 1993 hayan invertido en promedio en educación una cuantía superior al quince por ciento (15%) de su presupuesto ordinario, recibirán prioridad y apoyo financiero adicional de la Nación para cofinanciar los gastos que realicen en educación. (Ley General de Educación, Artículo 177, 1994: 82)

4. Las políticas lingüísticas en Colombia

En Colombia en particular, las políticas lingüísticas han sido antecedidas de procesos de estandarización basados en la necesidad de optimizar la inversión estatal, a su vez condicionada por las inyecciones de capital financiero externo. La Ley General de Educación (Ley 115, MEN 1994), tenía como objetivo fundamental el de modernizar el sistema de educación colombiano resaltando la necesidad del aprendizaje de por lo menos una lengua extranjera a partir de la primaria, introduciendo conceptos *democráticos* como el gobierno escolar, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la autonomía escolar. La Ley 115 de 1994 abrió el camino para la introducción de los Lineamientos Curriculares e Indicadores de Logros (MEN, 1998) garantizando por primera vez la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en la educación básica primaria. La resolución 2343 del 5 de junio de 1996 estableció los indicadores de logro curriculares para el área de humanidades, lengua materna y lenguas extranjeras en un intento por insertar los procesos educativos del país en la dinámica de la globalización:

- Reconoce relaciones entre sus costumbres y las de otras culturas y tradiciones expresadas en su lengua materna y otras lenguas.
- Entiende en otras lenguas códigos y formas para expresar la información de la vida diaria y de las tecnologías a las que tiene acceso.

La visión neoliberal es evidente, fundamentada en el supuesto uso extendido de sistemas interactivos, redes y bases de datos (en un país con un exiguo grado de informatización y de acceso a computadores) a través de la lengua de la tecnología: el inglés.

Más recientemente, el Programa Nacional de Bilingüismo adoptó de manera acrítica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

(bajo la tutela del Consejo Británico) con el fin de ‘dar coherencia’ a la evaluación de las lenguas extranjeras. El experimento del MEN (Ministerio de Educación Nacional) no ha redundado, como era de esperarse, en un mejoramiento sustancial en la enseñanza de las lenguas ni en la comprensión de sus fundamentos. La intervención del Consejo Británico, por su parte, supuso una deslegitimación del desarrollo de las comunidades locales involucradas en el proceso, lanzando grandes sombras de duda sobre los criterios utilizados por el Ministerio de Educación a la hora de dejar en manos de una institución extranjera el futuro de la enseñanza del inglés en Colombia sin considerar el análisis en profundidad de otros modelos locales y extranjeros (verbigracia el *Canadian Language Benchmarks*, el *TESOL/NCATE ESL Standards*, entre otros). Por cierto que, como lo predice el mismo preámbulo de la presentación del Plan de Bilingüismo, los cambios no aspiraban a ser algo más que una transición terminológica. Además del hecho de que ningún programa de familiarización con el Marco Común entre docentes o estudiantes fue desarrollado para ilustrar o sustentar dicha elección (ver tabla 1):

Si bien se adoptó la escala de niveles con la terminología que emplea el Marco Común Europeo, consideramos importante relacionarlos con los nombres que tradicionalmente utilizan los docentes para denominar los diversos niveles de desempeño. (2006:6)

Tabla 1: Correlación entre los niveles del Marco Común y los niveles esperados por el Ministerio de Educación Nacional.

Tabla No. 1

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Como hemos visto, las demandas actuales de éxito profesional, académico y económico ligadas al aprendizaje de las grandes lenguas nacionales como el francés o el inglés traen incorporados una serie de elementos que dificultan su afianzamiento en nuestro país. Algunos de ellos son:

- La extrema formalización en su enseñanza: formatos y pruebas estándar como el TKT³ para profesores de inglés colombianos con pobres conocimientos en tecnología, pruebas DELF y DALF⁴ diseñadas para tradiciones educativas diferentes con un gran componente neocolonial.
- Imposición de un autoritarismo reduccionista intrínseco (el pragmatismo anglosajón vs. racionalidad francesa).
- El aprendizaje basado en una transformación objetivada de la realidad a través de ‘tareas’ por lograr (enfoque accional, Marco Común).

La implantación del Marco Común introduce además un componente inesperado: la dudosa validez política, social y cultural de su visión del continente europeo mismo, como señala Karen Risager:

El Marco Común ha sido concebido para fortalecer las competencias lingüísticas en Europa por lo cual, como es natural, debe concentrarse en las relaciones dentro del continente. ¿Pero, qué pasa con la imagen que se crea de Europa? El contenido político del Marco Común se hace explícito solamente en el capítulo introductorio donde se hace una corta referencia a una serie de recomendaciones promulgadas por el Consejo de Europa, de las cuales extracto dos pasajes:

“Sólo a través de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre los europeos de diferentes lenguas, a fin de promover la movilidad en el continente, la mutua comprensión y cooperación para derrotar el prejuicio y la discriminación”(R (82) 18, extractado del Marco Común, p. 2)

“Para mantener y desarrollar la riqueza y diversidad de la vida cultural europea a través de un mayor conocimiento de las lenguas nacionales y regionales, incluso aquellas con una menor enseñanza” (R (98) 6, extractado del Marco Común, p. 3)

Las ‘lenguas europeas modernas’ a las que se hace mención en el extracto anterior son las lenguas nacionales (por ejemplo el alemán, el polaco, el danés, etc.) y las lenguas regionales (como el bretón, el catalán, el vasco, el galés, el sami, etc.). Sin embargo, no se dice nada sobre las lenguas de los inmigrantes (tales como el turco, el árabe o el urdu).

³ El TKT (Teaching Knowledge Test) es un test del Cambridge ESOL para la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas.

⁴ El DELF (Diplôme d’Etudes de Langue Française - 1er et 2e degrés) y el DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) son dos diplomas de francés para extranjeros.

El no contar con las lenguas de los inmigrantes como parte del paisaje sociolingüístico de Europa puede interpretarse como una exclusión de orden lingüístico, cultural y social de todos los inmigrantes.

Considero legítimo buscar el desarrollo de una identidad europea común pero, en tal caso, ésta debe ser incluyente y abarcar todos los grupos poblacionales así como las lenguas que se usan en el continente.

Por lo demás, el Marco Común se refiere sólo a una movilidad intraeuropea, y no a una movilidad desde y hacia Europa, la cual es mucho mayor.

Además de lo anterior, la vida cultural europea probablemente pueda interpretarse como una relación cultural ligada a las lenguas nacionales y regionales mas no así a las culturas de los inmigrantes. Como lo plantea el Marco Común, su discurso se convierte en un nacionalismo restringido a un plano europeo, posición que no dudaría en calificar de europeísmo⁵. (Risager 2004: 25-26)

Dichas limitaciones comprometen seriamente todo el proceso: así, fuera del contexto ideal controlado y medible del aula de clase y de los formatos de evaluación ad hoc, los estudiantes encuentran dificultades para manipular la lengua extranjera a un nivel lingüístico, cultural o psicológico adecuado. En este sentido, la reducción de las instancias psicológicas involucradas da fe de una lógica utilitarista donde el producto lingüístico está determinado por los principios del capitalismo, es decir, la necesidad de una recuperación pronta de la inversión (lengua=producto).

Un producto bastante pobre en matices, de hecho. La reducción del bilingüismo a una relación entre dos lenguas, inglés-español (dejando de lado las complejidades lingüísticas y culturales del contexto colombiano) da testimonio de un doble déficit: por un lado aparece como legitimación de la acción postcolonial de antiguos imperios militares (representados por multinacionales de gestión cultural) a través de la imposición de modelos de pensamiento y aprendizaje foráneos que desconocen y subestiman la compleja realidad de nuestro país; y , al mismo tiempo, ignora de manera flagrante que el éxito de un proyecto educativo está cimentado en pilares fundamentales como la identidad, la responsabilidad y la historia. Tres ejes cuya orientación requiere de una revisión concienzuda del recorrido por parte de los locales. Y es innegable aquí que la identidad es el vector que recorre y marca el sentido de un camino de ida y vuelta que va desde la responsabilidad con la historia hacia la proyección hacia la historia misma como futuro posible. Identificar el quién de la responsabilidad y el cómo de

⁵ Karen Risager, Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger. Sprogforum, 2004, nr. 31. Mi traducción.

la historia, la manera de articular su proceso de consolidación, sólo es posible con el reconocimiento de lo que somos y de lo que necesitamos.

5. El rol de los maestros

El impacto de las políticas lingüísticas sobre el trabajo docente ha sido poco estudiado. Se asume que el maestro debe adaptar su práctica a los vaivenes de los planes y de los marcos conceptuales de moda en aras del aprendizaje del estudiante, en un ambiente donde el papel del alumno-cliente lo es todo, y donde se pondera la certificación de competencias a través de la aplicación de pruebas estandarizadas de todo tipo tanto en inglés como en francés. El plan *Colombia Bilingüe* ha afectado el mismo proceso de formación de docentes a través de la aplicación de políticas caracterizadas por evidentes fallas conceptuales. En esencia, el plan en cuestión refuerza nociones insostenibles en la práctica como la supremacía del hablante nativo idealizado frente a las variedades del inglés desarrolladas por los profesionales colombianos de la docencia en dicha lengua y utilizadas por los hablantes del inglés locales. De hecho, la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia ha llevado a la creación de discursos propios a nivel local que rivalizan con la visión unívoca de instituciones como el Consejo Británico. Tales discursos reclaman, por ejemplo, la participación activa en el proceso de mejoramiento y adaptación de los modelos de enseñanza, más pertinentes con las necesidades locales, así como la revisión del modelo ICELT⁶ y su visión prescriptiva de los métodos de enseñanza como recetas aplicables en cualquier contexto (esencialismo). Por otra parte, la noción del docente como instructor apolítico reducido a su dominio específico de la lengua, ha dado lugar a dinámicas de trashumancia profesional y al reforzamiento de la idea de que cualquiera con un conocimiento de la lengua extranjera puede enseñarla tras un mínimo entrenamiento (profesionales no docentes, hablantes nativos de paso por el país, etc.).

6. La reconversión

La llamada '*reconversión*' docente es un fenómeno de vieja data en la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia agudizado por el sistema semi-formal del mercado de consumo educativo actual, más precisamente en los centros de idiomas de las universidades privadas. Profesionales desempleados (reciclados, re-conversos o re-pontencializados como docentes) provenientes de carreras *no pedagógicas*, aprovechan sus conocimientos en idiomas para cubrir la demanda cada vez más creciente de profesores de inglés y de otras lenguas. Lo peculiar de dicha

⁶ El ICELT (In-Service Certificate in English Language Teaching), es una certificación metodológica avanzada en enseñanza de inglés otorgada por el Cambridge ESOL.

trashumancia profesional es la manera como ésta pone de relieve algunos problemas estructurales de la enseñanza de las lenguas en Colombia. En primer lugar, el de la formación de los maestros de idiomas. En efecto, algunas facultades formadoras de los futuros docentes de lenguas han optado por recortar el número de materias claves en el mercado laboral actual como son la fonética, la expresión oral, la literatura (como puerta a la comprensión cultural) etc., reduciendo las instancias de formación a los rudimentos de la gramática y la comprensión de lectura (¿retorno al estructuralismo?). A lo anterior se suma la poca investigación efectiva realizada desde las facultades de educación y la consiguiente falta de influencia de las mismas sobre las políticas lingüísticas del país. Se puede intuir que para las condiciones del mercado actual, tener título o licenciatura en lenguas extranjeras no es un requisito esencial. Así, los centros de idiomas se han convertido en facultades informales para el entrenamiento en didáctica y pedagogía (de prueba-error) de profesores novatos. Por su parte, los libros de texto inspirados en el Marco Común proveen a los nuevos docentes de un sinnúmero de recursos de último minuto que facilitan la gestión de la clase y el control de los ritmos de la misma (*resource packs, workbooks, student books, workshops*), reduciendo de paso el tiempo de administración de la clase por parte del docente-instructor. En esencia, el papel de los profesores de lenguas consiste en actuar como relacionistas públicos reemplazables en el engranaje del mercado del bienestar y del progreso garantizado por el entrenamiento en lenguas. Al igual que en la escuela no se habla ya de instituciones educativo-formativas (noción poco rentable), los centros de idiomas se han convertido asimismo en empresas prestadoras de servicios educativos, administradas y reguladas a partir de las leyes de la oferta y la demanda de un producto intangible pero aun así vendible como lo es la competencia en lenguas extranjeras. La formalización y la estandarización extremas en los procesos de regulación interna y externa de los centros de idiomas (formatos de evaluación, encuestas, etc.) coadyuvan a mostrar una imagen de probidad y eficiencia aparente frente al cliente. El reclutamiento masivo de docentes contingentes y pobremente entrenados, a su vez subproductos de un mercado sobresaturado de profesionales concentrados en pocas áreas del conocimiento, responde bien a las necesidades de las instituciones educativas quienes, gracias a la laxitud de la reglamentación laboral vigente (a favor del empleador-empresario), subcontratan por horas, sin prestaciones ni seguridad social y por un escaso salario. La reconversión pone en evidencia la vocación utilitarista de nuestra modernidad de segunda mano y la aspiración de nuestras ciudades a convertirse en máquinas de consumo cultural más eficientes, teniendo a la educación mercantilizada como punta de lanza de esta metamorfosis, en detrimento del ambiente laboral de los maestros en general:

El Estado perdió, igualmente, la definición de política social. En el espacio intercorporativo de la globalización neoliberal los “agentes privados” del mercado toman las decisiones políticas en función de sus negocios. Esto ha sido presentado por los técnicos liberales como un nuevo paradigma. El papel del Estado debe limitarse a garantizar que el “mercado social” funcione. Incluso la focalización del gasto posibilita el que los pobres accedan al “mercado de los bienes públicos”. A su vez, el “subsidio a la demanda” diluye el “mundo del trabajo”, en la esfera de la demanda, de los usuarios cliente. En el trasfondo de esta forma de asignación del gasto, se esconde una concepción de precarización del trabajo, que ha sido legislado con reducción salarial, desconociendo el escalafón profesional, [con] intensificación del trabajo escolar sin contraprestación económica. Igualmente esta forma de asignación del gasto anuncia un desmonte paulatino de las instituciones reguladoras y la apropiación desigual de los recursos a favor de quienes ostentan la “posición dominante” en la economía, bajo la apariencia de igualdad de mercado. (Libreros, 2005: 182-183)

7. Las lenguas indígenas y criollas: testimonio del olvido

As bases e fundamentos de uma educação ética estão na Ética da Libertação. Uma ética que exige a transformação de todas as estruturas que excluem o Outro, o pobre, o diferente.

Alvori Ahlert

La promesa tiene fecha. De acuerdo con las proyecciones de Consejo Británico en su página de Internet, Bogotá será ‘bilingüe’ en diez años:

El proyecto busca diseñar una estrategia concertada entre distintos estamentos públicos y privados de la ciudad para lograr en diez años, que los bogotanos y bogotanas dominen el inglés como segunda lengua como uno de los factores que les permita estar mejor preparados y participar más (sic) activa y productivamente en un mundo cada vez más (sic) globalizado.

Por supuesto, no resulta evidente en las proyecciones y los fundamentos del plan de marras, que la noción de un bilingüismo artificial en nuestro país no puede consolidarse como una construcción cultural válida para los colombianos en general. Esto sin contar las evidentes dificultades inherentes a la implementación de un plan de tal envergadura en una ciudad que recibe cientos de desplazados por la violencia todos los días, además de los millones de pobres que ya la habitan. El bilingüismo de papel propuesto por el MEN y el British Council es una negación de la diversidad cultural

del país representada por aquellos ya bilingües (y a la vez más marginados): los indígenas y los raizales. Una herramienta que clasifica las lenguas según su beneficio económico, negando el valor intrínseco de cada una de ellas como constructoras de la realidad, de nuestra realidad. La lengua no es un código ni un instrumento. Tampoco es una instancia cognitiva estructurada alrededor de la simple actuación como lo plantea el Marco Común. La lengua reúne, convoca o divide a sus hablantes, nativos o no; configura la construcción de la identidad convirtiéndose incluso en terreno habitable, más real incluso que la ciudadanía o la unión a un territorio específico. La lengua puede asimismo convertirse en territorio de reencuentro de los marginados...

Recuerdo mientras escribo estas líneas el conflicto de Derrida con su lengua 'prestada' (el francés) y su patria de desarraigo (Argelia), y su posterior reconciliación a través de la literatura. Las palabras convierten al aunar la identidad con la historia, no la lengua con la oportunidad económica:

Algunos años más tarde, [atrapado] en la estela aún brillante de este extraño momento de gloria, fui, por así decirlo, arponeado por la literatura y la filosofía francesas, una y otra, una u otra: flechas de metal o de madera, cuerpos que penetraban con palabras envidiables, dudosas, inaccesibles tanto más cuanto más entraban en mí, frases que debía a la vez apropiarme, domesticar, engatusar, es decir, amar incendiando, quemar (la yesca no está jamás lejos), quizás destruir, en todo caso marcar, transformar, tallar, cortar, forjar, pasar por el fuego, hacer volver, en otras palabras, el sí en sí.

Derrida, 1996: 84 (mi traducción⁷)

8. ¿Bilingüismo inglés-español?

Aunque para la inmensa mayoría de los colombianos el castellano es la única lengua, la realidad lingüística del país es un poco más compleja. Además del español, existen alrededor de 65 lenguas indígenas, habladas por aproximadamente 400.000 personas en 22 de los 32 departamentos de Colombia así como dos lenguas criollas habladas por poblaciones de origen africano: el criollo del palenque de San Basilio cerca de Cartagena (alrededor de 3.000 personas), creado por los esclavos negros en la época de la colonia para comunicarse entre sí sin ser comprendidos por sus amos,

⁷ Quelques années plus tard, dans le sillage encore brillant de cet étrange moment de gloire, j'ai été comme harponné par la littérature et par la philosophie françaises, l'une et l'autre, l'une ou l'autre: flèches de métal ou de bois, corps pénétrant de paroles enviabiles, redoutables, inaccesibles alors même qu'elles entraient en moi, phrases qu'il fallait à la fois s'approprier, domestiquer, amadouer, c'est-à-dire aimer en enflammant, brûler (l'amadou n'est jamais loin), peut-être détruire, en tout cas marquer, transformer, tailler, entailler, forger, greffer au feu, faire venir autrement, autrement dit, à soi en soi.

y el criollo de las islas de San Andrés y Providencia, hablado por unas 30.000 personas y cuya génesis se nutre de la influencia del inglés aunque con elementos gramaticales bien distintivos.

La desaparición de las culturas indígenas y sus lenguas no se ha detenido desde la época de la conquista. En el siglo XX se tiene evidencia de la extinción de ocho lenguas, entre ellas el kankuamo de la familia Chibcha, en la Sierra Nevada de Santa Marta; el opón-carare de la familia Caribe, el pijao (también de la familia Caribe) en el valle del río Magdalena; el resígaro de la familia Arahua, en la Amazonía, entre otras.

Así las cosas, parece que el futuro de las lenguas indígenas en Colombia está en entredicho. De las 65 lenguas habladas en el país sólo tres tienen más de 50.000 hablantes: el wayú, el paez y el embera. Entre siete u ocho tienen entre 10.000 y 50.000 hablantes activos: el guahibo o sikuni, el guambiano, el arhuaco, el inga, el ticuna, el tucano, el cuna y el piaroa. Once lenguas tienen alrededor de 1.000 y 5.000 hablantes: el tunebo o u'wa, el cubeo, el camsá, el wiwa, el barí, el cofán, el cuiba, el coreguaje, el sáliba, el guayabero y el yagua. Y la mayoría, 34 lenguas, tienen menos de 1.000 hablantes: el totoró, el barasano, el desano, el wanano, el piratapuyo, el achagua, el andoke, el bará, el bora, el cabiyarí, el carapana, el carijona, el chimila, el cocama, el hitnu, el macuna, el cacua, el nukak, el hupda, el yuhup, el miraña, el muinane, el nonuya, el ocaina, el pisamira, el siona, el siriano, el tanimuka, el tariano, el tatuyo, el tinigua, el tuyuca, el yucuna y el yurutí...

9. La etnoeducación como resistencia

Desde tiempos coloniales hasta la fundación de la república, los criterios para abordar la educación de los grupos indígenas en Colombia se caracterizaron por la poca unidad conceptual y por la percepción de los nativos como seres que necesitaban de una u otra forma de la lengua de la civilización (el castellano) para sobrevivir y configurar una visión de nacionalidad en armonía con la visión de los blancos. Los primeros pasos hacia una política indigenista colombiana fueron dados el 10 de septiembre de 1810 a través de un decreto que declaraba 'la igualdad y ciudadanía' para los indígenas, sancionado por la Junta Suprema de Santafé. La intención era restituir los plenos derechos de los indios en virtud de la entrega de territorios llamados *resguardos*.

Más tarde, mientras se establecía el esquema de organización de las enseñanza de lenguas modernas (inglés-francés) en las universidades a través de la implementación de la clase de literatura (facultad), como parte de la reglamentación de la educación pública de 1826, la educación en lenguas indígenas fue relativizada a decisiones de las así llamadas subdirecciones de estudios (Triana y Antorverza: 2005). Dicha educación fue abolida tres años más tarde por Simón Bolívar bajo el criterio de la poca viabilidad de dicha disposición. Más tarde, el presidente Rafael Uribe

Uribe reconoció la necesidad de incluir a los indígenas en el ámbito ciudadano. Triana y Antorverza (2005: 14) reporta el estado de cosas durante el gobierno de Uribe Uribe:

En 1907, Rafael Uribe Uribe, tras viajar por varios países de América del Sur, criticó las políticas indigenistas estatales, siendo éste el único análisis serio realizado hasta esa fecha para lograr una adecuada incorporación de nuestras etnias a la vida ciudadana, el trabajo y a la nacionalidad. Afirmó con razón que la mayor parte de los colombianos tenía ideas falsas sobre el país. Uribe Uribe reconoció la importancia del castellano como instrumento de comunicación de los naturales, pero que debería colocarse paralelamente a las lenguas indígenas. Por ello se mostró preocupado por el forzado tránsito de culturas ágrafas a una cultura escrita, y del plurilingüismo a la castellanización. Consideró como una falacia el hecho de que los nativos al hablar únicamente su idioma pudieran quedar protegidos de los blancos. La lengua oficial por lo tanto, debería ser como un instrumento de liberación social, puesto que su empleo les facilitaría la comunicación con las demás gentes y un mejor conocimiento de la situación que debían afrontar. El castellano tenía que ser como un eslabón entre blancos e indios; en consecuencia, la solución consistía en castellanizar a los indígenas, mientras que funcionarios y misioneros debían aprender las lenguas nativas.

Lo llamativo de estos primeros intentos por configurar modelos de etnoeducación es la visión reduccionista de los gobernantes, quienes no encontraban otra salida para relacionarse con los indígenas que la asimilación. Se les caracterizaba como criaturas ingenuas y sin la complejidad mental suficiente para comprender su situación y guiar su existencia en el mundo. Al ser culturas ágrafas, se sospechaba asimismo de su capacidad para rastrear su pasado. Por supuesto, estaba también la intención de controlarlos en virtud de la imposición de los esquemas de pensamiento occidental. En la actualidad, la etnoeducación ha visto un resurgir de las reivindicaciones de los derechos de los propios grupos étnicos a través de un marco legal sólido que reconoce en las diferentes comunidades étnicas elementos de enriquecimiento de la nacionalidad y que es asumido de manera activa por muchas etnias para reivindicar sus derechos frente al Estado:

La educación en los grupos étnicos estará orientada con los principios y fines generales, establecidos en la presente Ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de

identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura

Artículo 56 de la Ley 115, Ley General de Educación de 1.994.

La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo, se sustenta en un compromiso de construcción colectivo, donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambian saberes, vivencias, en donde se busca desarrollar su proyecto global de vida de acuerdo a las necesidades, aspiraciones y con su cultura, lengua, tradiciones y sus fueros propios'. (art.10)

No obstante, la realidad contradice el marco legal. Se trata en todo caso de un reconocimiento institucional parcial, configurado alrededor de modelos de nacionalidad rígidos y, en la práctica, excluyentes frente a los grupos étnicos minoritarios. En su exposición de motivos para el Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad Indígena de Colombia del 15 agosto de 2001, el senador indígena Francisco Rojas Pirry (2001) caracteriza el estado de los grupos étnicos en Colombia como sigue:

Se reconoce la diversidad y existe el marco jurídico y legal para el desarrollo de la etnocultura y etnoeducación en el contexto de una Colombia verdaderamente intercultural, pero existe poco desarrollo real en la transformación de las mentalidades y las instituciones para asumir en lo cotidiano la legitimidad social de los actores étnicos en la redefinición de un nuevo país.

10. La enseñanza del francés en Colombia

A diferencia de la enseñanza del inglés, beneficiaria natural de la cercanía e influencia de los Estados Unidos en el país, la historia de la enseñanza del francés ha visto períodos de apogeo y estancamiento que han afectado de manera directa su estatus de lengua extranjera, desapareciendo y reapareciendo una y otra vez del panorama educativo colombiano.

En efecto, el Decreto 080 de 1974 establecía la enseñanza de una lengua extranjera única para toda la enseñanza secundaria (el inglés), mientras que el Decreto 1313 de 1979 restablecía la enseñanza obligatoria del francés durante los dos últimos años del bachillerato general y nocturno. Más recientemente, en 1984, el francés vuelve a desaparecer de la enseñanza secundaria a favor del inglés, quedando a la discreción de los colegios asumirlo como segunda lengua extranjera. Dicha situación continúa hasta el día de hoy.

Cabe anotar que el francés nunca ha sido percibido como una lengua de utilidad profesional ni un 'capital lingüístico' con especial aplicación

como el inglés. Se le ha definido como lengua de cultura y tradición, portadora de valores republicanos y de la racionalidad, en suma, un plus de refinamiento y erudición para las elites del país. Dicha percepción tiene sus antecedentes. La fascinación ejercida por la lengua y la cultura francesas en la Europa del siglo XVIII se trasladó a América Latina, primero como ejercicio estético y más tarde, a principios del siglo XIX, como eje inspirador de los movimientos independentistas locales. Sucesos como la Revolución francesa, idealizada como el punto máximo de la autodeterminación de los pueblos oprimidos, así como la subsiguiente Declaración de los Derechos Humanos, fungieron como inspiradores directos del sueño republicano, logrando atraer hacia el francés la simpatía de muchos, entre ellos los próceres de nuestra independencia. La difusión de la lengua francesa se vio asimismo catapultada por el trabajo de los enciclopedistas cuyas obras ganaron popularidad inmediata entre estudiantes de colegios de elite de Santafé de Bogotá como el San Bartolomé y Nuestra Señora del Rosario. Dicha predilección de la elite ilustrada por el francés signó definitivamente el estatus y la percepción de la lengua en años posteriores.

En la última década, el francés ha adquirido una notoria relevancia dentro de la planificación profesional de muchos colombianos debido en gran parte al atractivo de las provincias francófonas de Canadá como destino de emigración. Esto ha llevado a un aumento del mercado de los exámenes de suficiencia como el DELF y el DALF o, en su defecto, a la toma de cursos por parte de los aspirantes con el fin de lograr la certificación de horas de clase ante las embajadas correspondientes. Se puede hablar asimismo de un resurgimiento de Francia como centro de estudios importante, por ejemplo, en el área de la administración y los negocios internacionales, así como centro de prácticas estudiantiles (*stages*). Paradójicamente, la enseñanza de la lengua, en especial la formación docente, se enfrenta a una crisis importante similar a la del inglés en lo que respecta al nivel y preparación de los profesores. Factores como la demanda creciente de cursos de francés y la poca preparación, tanto de los docentes nativos como de los colombianos, se han conjugado para configurar una enseñanza de baja calidad. En efecto, la mayoría de los profesores nativos de francés carecen de formación o son graduados de carreras que poco o nada tienen que ver con la enseñanza. Dada la preferencia de los estudiantes por el uso nativo de la lengua, la baja preparación de dichos profesores se ve compensada por el rédito económico que éstos aportan a las instituciones prestadoras del servicio educativo en su calidad de ‘representantes auténticos’ de los usos lingüísticos y culturales del idioma (aunque con pocos recursos pedagógicos a su haber). En cuanto a los profesores colombianos, su práctica está comprometida por las escasas posibilidades de actualización. Esto redundará en una visión estructuralista de la enseñanza, orientada al reforzamiento de la gramática con el texto guía como centro de la clase. Se

nota también una marcada rigidez conceptual y pedagógica así como dificultades para asumir el francés como lengua para la vida (y no sólo para la lectura), cimentada en la real interacción socio-cultural a partir de estrategias comunicativas. Por otro lado, los textos utilizados para la enseñanza de la lengua promueven una visión idealizada tanto de los hablantes como de los contextos de uso del idioma, centrados en un uso controlado e hiperestructurado de la lengua: por ninguna parte se avizora la contribución de los inmigrantes a la cultura francófona ni mucho menos el aporte de sus lenguas al enriquecimiento del francés. ¿Eurocentrismo? ¿Visión tecnocrática de la lengua? ¿Política contra cultural soterrada orquestada desde los libros de texto? ¿Todo lo anterior? No se debe olvidar que la visión europea de las lenguas implica el concepto del binomio lengua-cultura como constructos en mutua interacción. Esto puede llevar en un momento dado a la manipulación de los medios de difusión (y gestión) cultural en un intento por disminuir el impacto de las minorías emergentes en el continente a través de su invisibilización, instaurando una dinámica de consolidación de lenguas nacionales (a la defensiva) desde su enseñanza fuera de Europa. En efecto, cada vez más en Europa los grupos así llamados minoritarios reivindican el estatus particular de sus lenguas por encima de las definiciones y taxonomías establecidas de lengua y cultura. Como anota Wilken (2004: 40):

Sin embargo, la ‘lengua’ no es un marcador objetivo ni neutral para la cultura, y una de las consecuencias que ya se observan es el importante crecimiento del número de grupos en la Unión Europea que pretenden tener una lengua singular y digna de reivindicación.⁸

11. Conclusión

La enseñanza de lenguas en Colombia se ve abocada a una reformulación urgente de los paradigmas que tradicionalmente han regido sus construcciones culturales, sociales y políticas. La creciente desigualdad social, la violencia, y la necesidad de progreso económico son retos que deben llevarnos a la concreción de acciones efectivas que garanticen la educación como derecho, no sólo desde un marco legal coherente en el papel, sino en calidad de constructor de una nacionalidad sustentada en la diversidad y la tolerancia. Nuestras singularidades como latinoamericanos suponen el reconocimiento de una mentalidad sui generis que nos separa de la Europa conquistadora y de la América conquistada en la así llamada era del conocimiento. Hablar otras lenguas y comprender otras culturas es un

⁸ Lissane Wilken, Sproglige minoriteter og kulturpolitik i Den Europæiske Union: “Men ‘sprog’ er hverken en objektiv eller neutral markør for kultur, og en af de konsekvenser, man allerede kan iagttage, er, at der er sket en markant vækst i antallet af grupper i EU, som hævder at have et særligt - og støtteværdigt - sprog”. (Mi traducción).

ejercicio que comienza desde el interior de nosotros mismos, desde la comprensión de nuestra identidad. He ahí el verdadero reto de nuestra educación.

Referencias

British Council Colombia <http://www.britishcouncil.org/es/colombia> Visitado en mayo de 2008.

Derbyshire, Desmond & Pullum, Geoffrey (1986). *Handbook of South American languages*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. París: Galilée.

Durbin, M. (1977). *A survey of the Carib Language Family, Carib Speaking Indians. Culture, Society and language*. Tucson: Univ. of Arizona.

Galeano, E. (1983): *Las venas abiertas de América Latina*. Bogotá: Siglo veintiuno de Colombia.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006) Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Hopenhayn, M. (2005). *América Latina desigual y descentrada*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Ley General de Educación. Ley 115 febrero 8 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Libreros, D. (2005). En D. Libreros, (Compilador) (2005). *Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia. Balance y Perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 182-183.

Risager, K. (2004). Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger. *Sprogforum* 31.
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr31/Risager.pdf>

Rojas Pirry, F. *Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad Indígena de Colombia*
http://www.etniasdecolombia.org/grupos_etno_universidad2.asp?cid=652&did=1012

Triana y Antorverza, H. (2005): *Las lenguas indígenas en la historia de Colombia*, en

M.S. González de Pérez (ed) (2005). *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. 14-19.

Wilken, L. (2004). Sproglige minoriteter og kulturpolitik i Den Europæiske Union. *Sprogforum* 31. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr31/Wilken.pdf>

Los retos lingüísticos de Venezuela: desafíos internos y globales

Adriana Bolívar⁹

In this paper two types of linguistic challenges faced by Venezuela are examined: the internal situation with respect to mother tongues, and how national universities have approached international relations through the teaching of foreign languages. It is argued that, although the new Constitution of 1999 recognizes indigenous languages as official, in practice Spanish remains the only official language. It is shown that the responsibility of foreign language teaching has been in the hands of state and private universities that have taken the lead and decided on the policies to follow, although the Ministry of Education keeps control of the teaching profession. It is concluded that the preservation of minority languages is a complex matter that includes improving the life conditions of minority groups and taking real actions against discrimination. As for foreign languages, it is suggested that universities should join efforts in order to reinforce national as well as international dialogue.

Keywords: linguistic planning – official languages – universities – foreign languages

1. Introducción

Venezuela es un país que se encuentra ante grandes desafíos lingüísticos tanto internamente como en el plano global, fundamentalmente porque su historia muestra que no ha contado con una política lingüística definida por ningún gobierno o ente del Estado. Esta situación ha sido reconocida y criticada por lingüistas, sociolingüistas, antropólogos y educadores (Obregón Muñoz, 1983; Mosonyi et al. 2003, Mosonyi, 2006; Serrón Martínez, 1993, 2002). De hecho, es muy difícil encontrar información

⁹ Adriana Bolívar es profesora titular en lingüística y análisis del discurso en la Universidad Central de Venezuela. Obtuvo su Doctorado en Inglés, con especialidad en análisis del discurso, en la Universidad de Birmingham, Inglaterra. Coordina el Doctorado en Estudios del Discurso en la UCV. Correo electrónico: abolivar_2000@yahoo.com

sobre cuál ha sido la planificación lingüística que ha existido en relación con las lenguas maternas (castellano y lenguas indígenas) y las extranjeras.

Los antropólogos han llamado la atención sobre los efectos nocivos de la falta de políticas para el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas minoritarias, y han denunciado de manera sistemática la discriminación contra los pueblos indígenas (Mosonyi, 1975; Mosonyi et al. 2003; Mosonyi, 2006). Las investigaciones en esta dirección se han enfocado en los problemas de la identidad cultural, el rescate de las tradiciones y de las lenguas (Mattei Muller, 2007).

Por otra parte, los educadores han manifestado su preocupación desde hace muchos años. Obregón Muñoz (1983) fue uno de los primeros en ofrecer la perspectiva del lingüista que, desde la sociolingüística, examinó críticamente la situación y sus efectos para la educación en el país, cuando advirtió:

No se registran en Venezuela hechos concretos de planificación lingüística, es decir, acciones organizadas formalmente por una autoridad estatal venezolana. En realidad no ha habido en la época actual ningún intento de planificación de la lengua materna de acuerdo con una determinada política lingüística, en el sentido entendido en esta disciplina. No hay pruebas sino de lo contrario (¡si esto puede llamarse planificación!), cuyas consecuencias son el abandono, el deterioro gradual del uso de la lengua materna y de la calidad de la educación en general

Obregón Muñoz, 1985: 39

En vista de las dificultades para seguir un proceso de planificación lingüística inexistente, hemos optado por revisar la situación de las lenguas en Venezuela desde dos perspectivas. Primero, desde la visión de los lingüistas y antropólogos comprometidos con la defensa de las lenguas indígenas y del bilingüismo multicultural, y segundo desde la labor desarrollada por las universidades en torno a las lenguas extranjeras, porque han sido ellas quienes han marcado la pauta en materia de idiomas modernos y su enseñanza. No podemos comprometernos a analizar el problema del español como lengua materna porque esto amerita un estudio aparte. En dicho estudio se podrían encontrar las razones por las cuales la planificación lingüística es considerada inexistente y se podrían traer a la luz las luchas ideológicas que han dominado el campo de la enseñanza de las lenguas en Venezuela.

2. La(s) lengua(s) materna(s) oficial(es)

Según lo que hemos observado, el problema no ha sido solamente el descuido de la lengua materna oficial (el español) sino también de las lenguas indígenas, tal como lo explica Mosonyi et al. (2003), un

antropólogo y lingüista que ha dedicado su vida al estudio de las lenguas originarias de Venezuela. Mosonyi denuncia que:

(...) de un número inicial aproximado de 100 lenguas indígenas vigentes a comienzos del siglo XVI, hoy solo sobreviven unas 30, y varias de ellas están amenazadas de extinción total a corto o mediano plazo. Estamos ante la paradoja de que la sociedad y el Estado venezolano, en vez de fomentar y difundir el conocimiento y prácticas de estos **patrimonios de la humanidad**, han propiciado más bien políticas y actitudes lingüicidas de carácter irreversible, que sólo podrían contrarrestarse con acciones fuertes y heroicas de signo revitalizador.

Mosonyi et al. 2003:72

A pesar de las dificultades, encontramos acciones pioneras para contrarrestar el problema de la desaparición gradual de las lenguas indígenas. Una de ellas tuvo que ver con el decreto 283 sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe que en 1979 unió a lingüistas, profesores de lenguas y defensores de los derechos de los indígenas en torno a un proyecto para revitalizar las lenguas indígenas y promover la educación bilingüe. Uno de sus frutos fue la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe creada en 1987, y que funciona en la ciudad de El Mácaro, una de los Núcleos de la Universidad Pedagógica Experimental (UPEL). No obstante, aunque los estudiosos de las lenguas indígenas han trabajado incansablemente (vid. Oquendo, 2007), los efectos en la práctica no parecen ir en la dirección esperada. De acuerdo con Chumaceiro y Álvarez (2004), a pesar de la tradición en la investigación sobre lenguas indígenas, los proyectos de revitalización se encuentran en muy mal estado. Ellas dicen:

La investigación en lenguas indígenas se remonta al siglo XVIII; después de la salida de los jesuitas en la segunda mitad del siglo XVIII hay un vacío que dura hasta el siglo XX y en los últimos treinta años la investigación en Venezuela se ha visto incrementada con la publicación de numerosas gramáticas, diccionarios y otros estudios. El Decreto 283 sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe data de 1979, pero ha fracasado por la falta de recursos, formación de personal y material didáctico, aunque organizaciones internacionales (UNESCO) y nacionales (CONIVE, ORPIA)¹⁰ y el Parlamento Indígena, reivindican el derecho de los indígenas a recibir educación

¹⁰ La sigla CONIVE significa *Consejo Nacional Indio Venezolano* y la sigla ORPIA se refiere a la *Organización Regional de los Pueblos Indígenas de Amazonas*. Esta última existe desde el año 1993.

Esta última situación se ha intentado subsanar en parte en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela aprobada en 1999 por la Asamblea Nacional Constituyente, que reemplazó a la Constitución de 1961. En el Título I, denominado *Principios Fundamentales*, se deja constar que:

Se modificó el artículo tradicional sobre el idioma oficial al declarar que el idioma oficial de Venezuela es el castellano. Pero se reconocen los idiomas de los pueblos indígenas como oficiales en las comunidades donde son lenguas maternas, pudiendo usarse igual que el castellano

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999: 7

Más adelante, en el artículo 9 de esta misma Constitución (1999: 90), se establece:

El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad.

Aunque se hace un avance importante al reconocer a las lenguas indígenas como lenguas maternas, el castellano sigue siendo la única lengua oficial, en el sentido definido por Serrón Martínez (1993) cuando dice que lengua oficial “se refiere concretamente al uso obligatorio de esa lengua en documentos y otras actividades oficiales (No se incluye generalmente la docencia por cuanto ésta es objeto de decisiones separadas)”.

En la Constitución se toman medidas para garantizar la educación bilingüe en los siguientes términos:

Dado que toda sociedad posee su propio sistema y procesos de socialización y de endoculturación mediante los cuales educan a sus miembros según sus costumbres y tradiciones, el Estado reconoce y respeta los sistemas educativos de los indígenas y garantiza la atención educativa, mediante la modalidad de un régimen de educación intercultural bilingüe, que combina la educación formal con los sistemas educativos tradicionales indígenas e implica igualmente el uso de las lenguas maternas y el castellano.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, capítulo VIII, p. 29

Estos avances representan un importante paso hacia una sociedad más justa, pero los defensores de las etnias indígenas no dejan de señalar que,

aunque se trata de políticas expresadas de manera explícita, la sola expresión no garantiza su realización en la práctica. Tal como lo manifiesta Mosonyi (2006) en un libro sobre la gestación de la educación intercultural bilingüe:

(...)si bien esta nueva Constitución reconoce explícitamente aquellos derechos por los que más ha combatido el movimiento indígena – relativo a la tierra, la salud, el ambiente, la educación, la cultura, el idioma, la ciudadanía, la equidad en el trato, la autogestión y participación plenas, incluso los derechos intelectuales y de autoría– la sola figuración de tales principios en el papel estampado aún no garantiza su vigencia, siquiera parcial, en la práctica social cotidiana

Mosonyi, 2006: 11

El reto interno sobre el bilingüismo intercultural en Venezuela queda pendiente en dos grandes planos: por un lado, continuar el rescate de las lenguas en peligro y, por otro, desarrollar políticas institucionales que pongan en práctica efectivamente la no discriminación del indígena quien, a pesar de su gran lealtad a las lenguas, siente una “vergüenza étnica” que se vuelca contra sí mismo (Mosonyi, 2006). De igual manera, será necesario profundizar el debate sobre el concepto de lengua, tal como ya se ha estado llevando a cabo en las universidades donde se discuten los fundamentos teóricos y doctrinarios que subyacen a los artículos de la Constitución y los programas educativos del antiguo Currículo Nacional de 1997 y se los compara con el Currículo Nacional Bolivariano de 2007.

La Tabla 1 ilustra de manera general la situación de las lenguas indígenas en Venezuela. Se puede observar que las lenguas expuestas a un desplazamiento total son el añu, arahuaco, baniva, baré, kariña, mako, mapoyo, sáliva, sapé, uruak, warekena, yavarana, yeral. También se ve la fortaleza de lenguas como el pemón, el guarao, el wayuu que tienen mayor cantidad de hablantes.

Tabla 1. Panorama general de la situación de las lenguas indígenas en Venezuela

Etnia	N° total de Individuos	% de Hablantes de Lengua Indígena	% de Hablantes Bilingües	% de Hablantes de Español
Akawayo	644	19%	81%	0%
Añu	14332	0,006%	1.5%	99.5%
Aruako	153	14%	81%	5%
Baniva	995	0,7%	43%	56,3%
Baré	1025	0%	16%	84%

Bari	1224	30%	68%	2%
Eñepá	2552	72%	27%	1%
Jivi	9059	13%	80%	7%
Jodi	526	98%	2%	0%
Kariña	8201	8%	29%	63%
Kuiva	318	9%	88%	3%
Kurripako	2368	9%	76%	15%
Mako	267	63%	36%	1%
Mapoyo	134	0%	11%	89%
Pemón	15094	35%	63%	2%
Piapoko	1099	11%	83%	6%
Piaroa	8828	50%	48%	2%
Puinave	653	3%	84%	13%
Pumé	4281	41%	53%	6%
Sáliva	61	0%	28%	72%
Sánema	1669	93%	7%	0%
Sapé	25	60%	40%	0%
Uruak	39	95%	5%	0%
Warao	18982	50%	47%	53%
Warekena	348	2%	55%	43%
Wayuu	139394	8%	76%	6%
Yanomami	6119	92%	8%	0%
Yavarana	253	3%	44%	3%
Yekuana	3589	57%	42%	1%
Yeral	612	3%	68%	29%
Yukpa	3322	17%	82%	1%

Fuente: Mosonyi, Barbella y Caula (2003: 120-121)

Según el último censo realizado en 2001, la población indígena hasta ese año era de 534.816 personas mientras que la población no indígena alcanzaba a 24.386.086 de habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2003, Anexo estadístico)¹¹. Esta cifra significa un porcentaje muy bajo de indígenas comparado con otros países de América Latina como México o

¹¹ Para mayor información sobre datos demográficos, especialmente en relación con los procesos de inmigración después de la segunda guerra mundial véase Bolívar Chollet, 1998, Freitez, 2003 y Velásquez 2004.

Bolivia, pero esta realidad no justifica el hecho de que se descuiden sus comunidades indígenas y se dejen desaparecer sus lenguas. Afortunadamente, a pesar de las circunstancias adversas, se observa un crecimiento en la población indígena, como lo dice Mosonyi:

Si bien no faltan comunidades en peligro de extinción biológica y cultural, predominan los indicadores que apuntan hacia un importante crecimiento demográfico, a menudo aunado a cierta revitalización cultural y lingüística

Mosonyi, 2006: 56

Por lo tanto, el reto que enfrenta Venezuela es muy grande, pues para poder recuperar las lenguas que están en peligro de extinción, y fortalecer las que han logrado mayor prestigio, es prioritario mejorar las condiciones de vida de las etnias indígenas y darles el respeto que no han logrado tener en muchos años de discriminación. En este sentido, algunos estudios los representan discursivamente como seres inferiores, culpables de vivir en la pobreza y en el atraso (Bolívar et al, 2007; Bisbe, 2007). Se suele decir que Venezuela es un país mestizo conformado por la mezcla de blancos, indígenas y negros. Los blancos eran los españoles que llegaron a América en la época de la Conquista, los indígenas eran los pueblos amerindios que habitaban las tierras donde ellos llegaron, y los africanos eran los esclavos que trajeron los españoles como mano de obra. Para referirse a esta mezcla se ha usado la metáfora de un “país café con leche” en un intento de defender una supuesta igualdad. No obstante, se ha mostrado en estudios sobre el racismo y el discurso en América Latina que en Venezuela esta metáfora oculta muchas injusticias y desigualdades que se arrastran desde la época colonial (Bolívar et al. 2007). Las citas que siguen ilustran una de las críticas más severas a la falta de compromiso desde la academia y a los diferentes gobiernos que no se han ocupado de la planificación lingüística en el país:

(...) durante este período de casi cuarenta años (desde 1960 hasta la actualidad), sólo un porcentaje reducido de académicos se hizo o se convirtió en colaborador activo de las organizaciones indígenas. Muchos de ellos permanecieron neutrales y hasta se convirtieron en cómplices de planes etnocidas, llevados a cabo por sectores tanto gubernamentales como particulares del mundo entero.

Mosonyi et al. 2003: 74-75

(...) todavía el número de lingüistas realmente preocupados por la supervivencia, revitalización y reproducción de lenguas oprimidas es muy escaso; a tal punto que todavía el concepto de “planificación lingüística equivale para muchos lingüistas, y para el público en

general, a una serie de acciones tendientes a imponer ciertas lenguas en detrimento de todas las demás.

Mosonyi et al. 2003: 75

2.1 La lengua de señas: el reconocimiento de otras minorías

La nueva Constitución también introduce la lengua de señas venezolana en su artículo número 81. En el capítulo V titulado “De los derechos sociales y de las familias” se dice:

‘Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, le garantiza el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad a con la ley. Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolana’

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999:111

Según Serrón (2002:1075) este artículo sobre lengua de señas parece haber sido redactado “con un espíritu veladamente discriminatorio y condescendiente” porque la lengua de señas no se considera al mismo nivel que otras lenguas y quedaría en la categoría de lo que él denomina “lengua no estándar – no nacional – no oficial – minoritaria – discriminada” (Serrón, 2002:1075)¹². Es importante hacer notar que la lengua de señas venezolana ha sido objeto de estudio y de investigación en las universidades y existen descripciones que abarcan incluso el bilingüismo (Pietrosemoli, 1991; Sánchez, 1991; Oviedo, 1995). Más que un interés en la lengua en sí lo que queda explícito en la Constitución es la preocupación por una minoría que necesita reconocimiento, por lo que es difícil considerar esta decisión como un acto de planificación lingüística.

3. Las lenguas extranjeras: los propósitos de la enseñanza

En la Constitución de 1999, no hay referencias explícitas a nombres de otras lenguas maternas con excepción del castellano, y tampoco se mencionan o privilegian lenguas extranjeras particulares. En opinión de Serrón (2002), enseñar lengua en Venezuela en el momento presente está relacionado con cinco aspectos: i) la enseñanza del español a hispanohablantes, ii) la enseñanza intercultural bilingüe a indígenas, iii)

¹² Para mayores detalles sobre la lengua de señas venezolana puede verse Morales (2000).

enseñar otras lenguas a la población nacional, iv) enseñar español como segunda lengua a extranjeros tanto en nuestro propio territorio como afuera (el Caribe no hispanico o Brasil) y v) alfabetizar e hispanizar a los deficientes auditivos que usan la lengua de señas venezolana (Serrón, 2002:1069). El autor no menciona explícitamente cuáles son las “otras lenguas”, pero suponemos que se trata de lenguas extranjeras.

Al llegar a este punto, visto que no contamos con datos suficientes, regresamos a la tarea orientadora de Obregón Muñoz (1985) y encontramos que en esta materia tienen un papel fundamental las universidades. Cada una de ellas, desde su propia perspectiva, ha ido orientando el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de profesores, en una relación a menudo conflictiva con el Ministerio de Educación. Obregón Muñoz señala el papel fundamental del Instituto Pedagógico de Caracas, ahora parte de la Universidad Nacional Experimental Libertador, y también la labor de la Universidad Central de Venezuela.

3.1. El Instituto Pedagógico: pioneros en formación docente del inglés y del francés

El Instituto Pedagógico Nacional, como se llamó originalmente, se creó en 1936 durante el gobierno de Eleazar López Contreras, con la llegada a Venezuela de una misión chilena cuyo fin fue el de cooperar en la creación del Instituto Pedagógico venezolano. Este Instituto siguió muy de cerca el modelo del Instituto Pedagógico chileno, que luego se convirtió en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Chile. El nuevo Instituto Pedagógico Nacional tenía entre sus funciones ser un órgano asesor del Estado en materia educativa y suponemos que fue de allí donde surgió la idea de enseñar el inglés en la escuela secundaria¹³. Se cree que en los años cuarenta el francés pareció perder su influencia en Venezuela¹⁴. En la actualidad, este idioma ocupa el tercer lugar entre las lenguas extranjeras porque lo preceden en importancia el inglés y el italiano. Por debajo de él, se encuentran el latín y el griego que reciben atención en la educación secundaria¹⁵, de manera muy rudimentaria. En la universidad se ha mantenido la enseñanza del latín en la Escuela de Letras de la Universidad Central de Venezuela. El griego se enseñó de manera regular en la Escuela de Filosofía de esta misma universidad hasta el año 1975. Después de esa fecha, la enseñanza se hizo de manera esporádica. Sin embargo, en los últimos seis años se han retomado los estudios de griego en la Universidad Central de Venezuela en el nivel de pregrado. También se ha creado el Instituto de Estudios Grecolatinos en la Universidad Monte

¹³ En Venezuela a la educación secundaria se le denominaba antes “bachillerato”.

¹⁴ En comunicación personal con la profesora Élide León, de la UPEL.

¹⁵ Al respecto, puede consultarse http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_de_Venezuela

Ávila, una universidad privada en la que se enseña la lengua y se hace investigación¹⁶.

En el año 1937 se inició la enseñanza del inglés y del francés, pero con fines instrumentales, vale decir, como herramienta para la lectura. El Departamento de Inglés se fundó en 1946 con el propósito de formar docentes de inglés. En el año 1966 se incorporó el idioma francés y el Departamento pasó a ser de Idiomas Modernos. La historia del Departamento de inglés ha sido documentada y puede palpase la influencia que ha tenido en las políticas docentes del país y en los cambios de los programas de inglés en la escuela secundaria (Herrera et al. 1986). La UPEL ha desarrollado estudios de postgrado que abarcan la lengua materna y lenguas extranjeras, con énfasis en la lingüística aplicada. Los investigadores se encuentran cada dos años en lo que se ha denominado Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDIL) al que asisten los lingüistas y docentes de todo el país.

3.2. Los nuevos desarrollos: inglés, francés, alemán, italiano, ruso, portugués y otros

A comienzo de los años 70 se nacionalizó la industria petrolera, así como la del hierro y del aluminio. Hubo entonces en el país un crecimiento económico notable por el aumento de las divisas que ingresaban al tesoro nacional como consecuencia de la crisis mundial de los precios del petróleo en el mercado mundial. La bonanza financiera hizo posible la ampliación de las actividades académicas en todas las disciplinas, y también en las lenguas extranjeras. En este contexto surgió la Escuela de Idiomas Modernos (EIM) de la Universidad Central de Venezuela, que se creó en el año 1972, con el fin de ofrecer tres carreras: la Licenciatura en Idiomas Modernos, la Licenciatura en Traducción y la Licenciatura en Interpretación y Traducción. La Escuela vino a reemplazar al Departamento de Idiomas, que tenía en la Facultad de Humanidades y Educación una función instrumental y prestaba “servicios” a otras facultades en el campus universitario¹⁷. Lo original de esta nueva Escuela fue que no se exigía conocimiento previo de idioma extranjero alguno, lo que significaba un duro reto para profesores y estudiantes.

La Escuela de Idiomas actualmente enseña seis idiomas: alemán, francés, inglés, italiano, portugués y ruso, de los cuales deben escogerse dos simultáneamente, con un mismo nivel de actuación. El Plan de Estudios ha sido revisado y se le han hecho algunos cambios, como el paso

¹⁶ Información proporcionada por el profesor Benjamín Sánchez, exdecano de la Facultad de Humanidades y Educación.

¹⁷ En los años 70 la Universidad Central tenía más de 40.000 alumnos; hoy llega a alrededor de los 60.000. Se trata de la Universidad más grande y más antigua del país.

de régimen semestral a anual, pero sigue en constante estudio (EIM, Plan de Estudios 1994).

Según consta en el plan de estudios actual de la Escuela de Idiomas, sus egresados se insertan con facilidad en el mercado de trabajo y se mueven en áreas que no estaban contempladas en los objetivos de la Escuela en el momento de su creación, a saber:

Los egresados de la Licenciatura en Idiomas Modernos ejercen la docencia en instituciones de Educación Superior (más del 50%), y en instituciones privadas dedicadas fundamentalmente a la enseñanza de idiomas a adultos (corporaciones, empresas, etc.).

Otros se desempeñan como cuadros medios en entidades culturales nacionales o extranjeras, empresas e instituciones internacionales, etc.

Los egresados de la Licenciatura en Traducción e Interpretación ejercen su profesión en:

- organismos internacionales (en cargos fijos o contratos "freelance"): SELA,¹⁸ UNESCO, CEE, Embajadas, etc.
- entidades nacionales oficiales: IABN,¹⁹ Ministerio de Relaciones Exteriores, etc.
- congresos, simposios, conferencias.
- oficinas de traducción e interpretación.
- empresas privadas, comerciales, financieras, etc.

Además de que el volumen en Traducción se incrementa y diversifica a un ritmo acelerado, los Intérpretes y Traductores egresados de esta Escuela no sólo son contratados por organismos internacionales en el país, sino que se les solicita desde otros países de la región (Bogotá, Aruba, Sto. Domingo, Puerto Rico, Brasil).

El Departamento más grande de la Escuela ha sido hasta ahora el de Inglés. De este Departamento surgió en 1991 el primer curso de Maestría en Inglés, mención Inglés como Lengua Extranjera, el único que se enseña enteramente en idioma inglés en el país²⁰. Los egresados de estos cursos pasan a formar parte del personal docente de la misma universidad o de otras universidades. Esta Maestría recibe alumnos de todas las universidades nacionales, incluyendo a los de la UPEL. Paralelamente funciona una Especialización en enseñanza del inglés. La Maestría ha

¹⁸ SELA se refiere a la organización denominada Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe.

¹⁹ IABN se refiere al Instituto Autónomo Biblioteca Nacional (Biblioteca Nacional de Venezuela)

²⁰ La Maestría fue fundada en 1991 por Adriana Bolívar, quien fue su primera coordinadora. Actualmente coordina el curso Rebecca Beke.

recibido colaboración del British Council y recibió por varios años de manera regular a profesores visitantes de varias universidades británicas, especialmente la Universidad de Birmingham y de Liverpool. Los resultados indican que esta Maestría está formando a docentes de lengua inglesa y también a investigadores que se convierten en multiplicadores de los conocimientos adquiridos en sociolingüística, psicolingüística, gramática funcional sistémica, análisis del discurso, diseño instruccional, lectura y escritura, métodos de investigación, etc.

Paralelamente a los estudios ofrecidos por la Escuela de Idiomas, se han dictado en la Universidad Central de Venezuela, desde antes de 1972, cursos de Idiomas con Fines Específicos en otras Escuelas, enfocados en la lectura de textos escritos (Calderón de Bolívar, 1976; Bolívar y Markov, 1997; Beke, 2003). En este campo, se ha destacado la Escuela de Educación, donde se ha registrado una valiosa experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura a estudiantes de pregrado (vid. Beke y Castelli, 2007). En años más recientes, la Escuela de Idiomas ha ofrecido como asignaturas electivas otras lenguas, entre ellas: japonés, griego moderno, polaco, árabe, checo. Este cambio muestra un interés por acercarse a las comunidades extranjeras que existen en Venezuela y, también, por estrechar lazos comerciales.

En las universidades privadas también se dio casi simultáneamente un vuelco hacia la expansión de los idiomas modernos. En el año 1974 se fundó la Universidad Metropolitana de Caracas (UNIMET) donde se enseña el inglés a nivel avanzado y otras lenguas, alemán, francés e italiano, a nivel intermedio. Se otorga el título de Licenciado en Idiomas Modernos en tres especialidades: Docencia, Traducción (inglés, español, inglés) y Administración y Gerencia. La misión del Departamento de idiomas se define como:

‘formar profesionales integrales y emprendedores con altas competencias multilingües y multiculturales, capaces de responder a las necesidades y experiencias laborales nacionales e internacionales relacionadas con los idiomas y su docencia, su traducción y cualquier área de trabajo donde se requiera de una comunicación con fines más específicos en una lengua extranjera‘

[http://www.unimet.edu.ve\(escuelas/idiomas-mision.html](http://www.unimet.edu.ve(escuelas/idiomas-mision.html)
(09/10/2008)

Lo interesante de esta visión es que el título que se otorga se adapta a los que se llaman “Diplomados” equivalente a las Especializaciones, a saber²¹:

²¹ Información proporcionada por el actual director de la Escuela, Francisco Nieto, en comunicación personal.

Docencia:

- a. Docencia de Inglés como Lengua Extranjera (DILE)
- b. Docencia de Español como Lengua Alterna (DELA)
- c. Uso de la Tecnología Educativa para la Enseñanza de Segundas Lenguas

Traducción

- a. Traducción (Español – Inglés – Español)
- b. Traducción Audiovisual

Administración y Gerencia

- a. Administración y Gerencia
- b. Administración, Gerencia y Capacidad Emprendedora
- c. Administración, Gerencia y Mercadeo
- d. Administración, Gerencia y Gestión de Empresas Familiares

Los estudios de la UNIMET, contribuyen a la formación de docentes y traductores y fortalecen el mercado de trabajo, fundamentalmente en las empresas en cuestiones relacionadas con importación y exportación, y también en embajadas.

Otra universidad nacional que posee formalmente una Escuela de Idiomas Modernos es la Universidad de los Andes, en la ciudad de Mérida. La Escuela fue fundada en 1998 y también fue el caso de un Departamento que se convirtió en Escuela. Ofrece el título de Licenciado en Idiomas Modernos y describe la carrera de la siguiente manera:

‘La Licenciatura en Idiomas Modernos tiene como propósito formar un profesional con amplias competencias lingüísticas, culturales y comunicacionales en la lengua española y en dos lenguas modernas. Actualmente se ofrecen como idiomas extranjeros modernos principales el inglés y el francés y como opciones profesionales el italiano y el alemán‘

http://www3.ula.ve/humanidades/raiz/estudios/index.php?234&id_de_talles_nodo=289 (09/10/2008)

El campo de trabajo para los egresados de la ULA incluye organismos nacionales e internacionales, ministerios, embajadas, empresas financieras o de turismo, investigación y docencia en institutos de Educación Superior. En esta universidad se han desarrollado cursos de postgrado específicos en idiomas como la Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, que recibe estudiantes de la zona de Mérida y de otras ciudades del país.

La Universidad del Zulia, otra de las grandes universidades venezolanas, ha tomado el camino de ofrecer el título de Licenciado en Educación, mención Idiomas Modernos. Esta decisión tiene la ventaja de que los egresados son considerados docentes y pueden ejercer la profesión de profesores. Las otras universidades tienen el problema de que, para que

sus egresados puedan practicar la docencia en cualquier nivel de la educación, deben realizar un componente docente autorizado por una Escuela de Educación o un Instituto Pedagógico. Esta universidad ofrece a sus egresados la oportunidad de realizar un postgrado en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje que abarca lenguas maternas y extranjeras. Hay una abundante producción en estudios de lenguas indígenas tanto teórica como aplicada (vid. Oquendo 2007).

Existen otras universidades que, aunque no cuentan con una Escuela de Idiomas Modernos, tienen vigorosos y activos Departamentos. Por ejemplo, la Universidad Simón Bolívar, una universidad experimental de las más antiguas, que se estructura en término de Decanatos, funciona con un Departamento de Idiomas que atiende al Decanato de Estudios Generales, al Decanato de Estudios Profesionales y al Decanato de Postgrado. Su tarea consiste en impartir la docencia en idiomas, especialmente el inglés. Ofrece una Maestría en Lingüística Aplicada, con especialidad en Adquisición de la lengua materna y la extranjera. Este Departamento cuenta con un Laboratorio de Idiomas (donado por la Embajada de Japón) que está adscrito a la Unidad de Laboratorios de la universidad. Se dictan allí cursos de inglés, francés, italiano, chino, alemán, japonés y árabe. La actividad de extensión es intensa y sostenida. El laboratorio:

‘sirve de apoyo a las diferentes actividades académicas de tipo prácticas que realizan los profesores del Departamento y eventualmente presta sus servicios a otros Departamentos (...) responde a las necesidades académicas de más de cuarenta profesores quienes atienden a un promedio de 1000 estudiantes por trimestre’

<http://www.dex.usb.ve/?id=15> (09/10/2008)

La universidad más joven del país es la Universidad Bolivariana de Venezuela, creada por el actual gobierno en el año 2003. Entre sus actividades relacionadas con las lenguas ha anunciado recientemente la creación de un Centro de Idiomas, que se dedicará a la enseñanza de lenguas como segundo idioma. En la página web de la universidad, se explican los objetivos del Centro y se ofrece la lista de las lenguas que se impartirán:

‘El Centro de Idiomas de la UBV tiene como objetivo proporcionar a la comunidad ubevista los medios para lograr el dominio de un segundo idioma. Este Centro está concebido como un centro didáctico, conducido por un cuerpo docente interactivo y dinámico. A mediano plazo, el Centro de Idiomas contará con un laboratorio de idiomas de avanzada tecnología, indispensable para facilitar el aprendizaje de idiomas.

Idiomas que se imparten:

Lengua de señas, wayuu, kariña, portugués, francés, inglés, farsi, árabe, chino, italiano, ruso⁴

http://www.ubv.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=79 (09/10/2008)

La información es escasa, pero es interesante notar el orden de prioridades de las lenguas que se ofrecerán en el Centro de Idiomas de la Universidad Bolivariana. La selección de la lengua de señas y tres lenguas indígenas en primer lugar marcha acorde con lo aprobado en la Constitución de 1999. Este es un buen signo de que los acuerdos en el papel se llevarán a la práctica, aunque con un poco de retraso. Por otro lado, es interesante notar que al idioma inglés no se le da prioridad y que se incluye el farsi, no contemplado en otras universidades. Es evidente que la cercanía de la UBV con el gobierno afecta la toma de decisiones sobre las prioridades. Todavía está por verse cómo funcionará el Centro de Idiomas.

Al recuento de universidades que se ocupan de las lenguas extranjeras hay que agregar los institutos tecnológicos privados que ofrecen cursos, especialmente de idioma inglés con fines instrumentales y comerciales. De todos los institutos privados que existen en el país, el Instituto Universitario Tecnológico Américo Vespucio, fundado en 1988, es el único que otorga, desde el año 2002, el título de Técnico Superior en Idiomas Modernos. Los estudiantes cursan el inglés como lengua principal y escogen una lengua secundaria entre francés o italiano²².

Vale la pena destacar que, además de la enseñanza de las lenguas en las universidades e institutos universitarios, existen en el país colegios de educación primaria y secundaria, de tipo privado, en los que se enseñan el francés, el alemán y el italiano²³. En estos colegios, se mantiene un sistema de educación en la lengua extranjera, generalmente para hijos de diplomáticos o de visitantes por asuntos comerciales, y otro sistema en español según la educación venezolana, en el que los estudiantes reciben también clases de la lengua extranjera.

4. Conclusión

En vista de que se nos hizo difícil encontrar evidencia sobre la planificación lingüística en Venezuela, en este estudio optamos por concentrarnos en la situación de las lenguas minoritarias y de las lenguas extranjeras. Como hemos podido ver, aunque la Constitución de 1999 señale explícitamente que las lenguas indígenas son lenguas oficiales, los esfuerzos por fortalecer las lenguas siguen siendo pequeños comparados

²² Información proporcionada por Michelle Castelli, director del Instituto.

²³ Los de mayor tradición son el Colegio Francia, el Colegio Humboldt y el Colegio Agustín Codazzi.

con la magnitud del reto que enfrenta Venezuela internamente. Estudios relacionados con la discriminación de las minorías étnicas indican que la primera tarea es mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas. El trabajo sostenido de los lingüistas preocupados por los derechos de los indígenas reclama de todos los gobiernos un mayor apoyo para que las palabras se materialicen en acciones concretas en la práctica. Nos quedamos con la impresión de que en cada gobierno se han tomado decisiones políticas, pero no se han llegado a definir políticas concretas.

Por otro lado, la planificación lingüística en relación con las lenguas extranjeras ha quedado bajo la responsabilidad de las universidades, que toman decisiones de manera casi independiente sobre cómo van a enfrentar la enseñanza de las lenguas. Además, deciden cuáles serán las lenguas, en qué niveles se van a enseñar y con qué fines. Esto puede ser una gran ventaja en el sentido de que existe libertad para desarrollar la creatividad y desarrollar programas de acuerdo a lo que cada región del país considere más adecuado. No obstante, sería conveniente pensar en evaluar esta situación con el fin de promover mayor contacto entre las universidades.

Queda siempre la esperanza de que los antropólogos, los lingüistas, los sociolingüistas y los educadores, de universidades del estado y privadas, no desmayen en sus esfuerzos por mantener el diálogo entre los venezolanos y el resto del mundo.

Referencias

Beke, R. (2003) *Introducción a la lectura en inglés*. Cuadernos de Postgrado N° 30. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Universidad Central de Venezuela.

Beke, R. y Castelli, E. (2007) La lectura y la escritura en el contexto universitario: teorías y exigencias institucionales, en A. Bolívar (ed.) *Análisis del discurso. Por qué y para qué*. Caracas: Los Libros de *El Nacional*, 341-355.

Bisbe, L. (2007) *El indígena en los textos escolares. Un estudio desde la gramática sistémica funcional*. Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Estudios del Discurso. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Bolívar, A. y Markov, A. (1997) *Estrategias para la lectura en inglés*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Universidad Central de Venezuela.

Bolívar A. (coord.), Bolívar Chollett, M., Bisbe, L., Briceño- León, R., Ishibashi, J., Kaplan, N., Mosonyi, E.E., y Velásquez, R. (2007) 'Discurso y racismo en Venezuela: un país *café con leche*', en T. van Dijk (ed.) *Racismo y Discurso en América Latina*. Gedisa: Barcelona, 371-423.

Bolívar Chollett, M. (1998) Los inmigrantes en la población venezolana después de la segunda guerra mundial, en E. García Zarza, ed. *Las migraciones en Iberoamérica. II*

Diálogos Latinoamericanos 15, 2009

Jornadas de Estudios geográficos iberoamericanos. Salamanca: Instituto de Iberoamérica y Portugal, 193-214.

Calderón de Bolívar, A. (1976) *An English course for students of Psychology*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Chumaceiro, I y Álvarez, A. (2004) *El español, lengua de América. Historia y desarrollo del español en el continente americano*. Caracas: Los Libros de El Nacional.

Freitez, A. (2003) 'La situación demográfica en Venezuela a inicios del tercer milenio', *Temas de coyuntura*, 47, 45-92.

Instituto Nacional de Estadística (2003) *Resultados del XIII Censo de población y vivienda. XIII Censo de población y vivienda. Población y pueblos indígenas. Anexo Estadístico*. Caracas: Ministerio de Planificación y Desarrollo, INE.

Mattei Muller, M.C. (2007) *Lengua y cultura yanomami. Diccionario ilustrado yanomami-español/español-yanomami*. Caracas: Epsilon Libros.

Morales, A.M. (2000) *Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos*. Trabajo de grado no publicado de Maestría en Lingüística. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental.

Mosonyi, E.E. (1975) *El indígena venezolano en pos de su liberación definitiva*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Mosonyi, E.E. (2006) *Aspectos de la génesis de la educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de Venezuela*. República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes. Viceministerio de Asuntos Educativos. Dirección General de Niveles y Modalidades. Dirección de Educación Indígena: Caracas.

Mosonyi, E.E., Barbella, A., y Caula, S. (2003) *Situación de las lenguas indígenas de Venezuela*. Casa Nacional de las Letras Andrés Bello.

Obregón Muñoz, H. (1983) *Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística*. Caracas: Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Universitario de Caracas: Caracas.

Oquendo, L. (2007) *Gramática Pedagógica Yupka*. Zulia: Ministerio de Educación y Gobernación del Estado Zulia.

Oviedo, A. (1995) 'La situación lingüística en la escuela de sordos de Mérida: comentarios sobre el estado actual del modelo bilingüe'. *Documentos 2*, 17-36.

Pietrosemoli, L. (1991) *La lengua de señas venezolana. Análisis lingüístico*. Trabajo de ascenso. Mérida: Universidad de los Andes.

Sánchez, C. (1991) *La educación de los sordos en un modelo bilingüe*. Mérida: Universidad de Los Andes.

Diálogos Latinoamericanos 15, 2009

Serrón Martínez, S. (1993) *Introducción al estudio de la Planificación Lingüística Internacional*. Caracas: IPEMAR-ASOVELE.

Serrón Martínez, S. (2002) *Bilingüismo, interculturalidad y educación. El caso venezolano: ¿comunidades excluidas, marginadas, integradas?* Actas del II Simposio Internacional sobre bilingüismo, 23 al 26 de octubre. Universidad de Vigo: Galicia, España.

Velásquez, R.J. Coord. (2004) *Las inmigraciones a Venezuela en el siglo XX. Aportes para su estudio*. Caracas: Fundación Francisco Herrera Luque.

Pautas reproductivas de las madres latinoamericanas en Estados Unidos y España a inicios del siglo XXI

Xiana Bueno García¹ y Daniela Vono de Vilhena²

This study aimed to analyze, comparatively, the reproductive behavior of Latin-American foreign-born women settled in the two main destination countries of this group: United States and Spain. The mentioned objective is conducted by an analysis of the main births and fertility indicators. Considering the previous works on this topic, these indicators were analyzed in comparison with the ones of native population in each destination country, and between both destination countries. In each case the findings showed differences in the patterns with regard to intensity and timing, with only *partial* convergence of migrants' reproductive patterns to those of the local population.

Keywords: fertility – reproductive behavior – international migration – Latin America – Spain – United States.

1. Introducción

Durante décadas Estados Unidos ha sido el principal país receptor de los flujos de inmigrantes desde América Latina. A finales de los noventa España se empieza a configurar como la principal alternativa para dichos flujos. Hoy Estados Unidos y España son los dos principales países receptores de inmigrantes Latinoamericanos. En 2005, la población latinoamericana en los Estados Unidos supuso más de la mitad del stock total de inmigrantes presentes en este país, el 51,3%. En el caso de la migración hacia España, a 1 de enero del 2008 (cifras provisionales) habría 2.273.324 personas nacidas en algún país iberoamericano (el 37,9% de los nacidos en el extranjero).

Los flujos emigratorios desde América Latina presentan una tendencia creciente no sólo en su volumen sino también en su

¹ Doctoranda en Demografía, Centre d'Estudis Demogràfics – Universitat Autònoma de Barcelona, Licenciada en Sociología y Máster en Estudios de la Población. E-mail: Xbueno@ced.uab.es

² Doctoranda en Demografía, Centre d'Estudis Demogràfics – Universitat Autònoma de Barcelona, Licenciada en Relaciones Internacionales y Máster en Estudios de la población. E-mail: dvonov@ced.uab.es

feminización. Este protagonismo femenino es, en el caso de la migración hacia España, el ejemplo más evidente; sin embargo, no ocurre así en el caso norteamericano donde la estructura por sexo del colectivo de origen hispano está claramente masculinizada.

En el transcurso de las últimas décadas migración y fecundidad, dos de los fenómenos demográficos básicos, se han convertido en tema de estudio frecuente tanto en países tradicionalmente receptores de inmigración como en aquellos que comienzan a serlo. Desde el interés científico que suscita en los países de destino, se detectan tres principales líneas de investigación a la hora de analizar dicho fenómeno. En primer lugar llama la atención el buscar una explicación a los comportamientos diferenciales entre nativas y extranjeras. En segundo lugar hay un claro interés por conocer el *impacto*, es decir, el peso de la fecundidad de extranjeras sobre el total de nacimientos. Y en tercer lugar ocupa una posición fundamental el papel de la fecundidad como indicador de integración. Poco se ha trabajado, sin embargo, el comportamiento reproductivo de las migrantes de un mismo origen desde una perspectiva comparativa en diferentes países de destino, ni cómo dichos colectivos de un mismo origen acaban (o no) modificando su comportamiento fecundo de forma diversa.

Por ello, el objetivo fundamental en que radica este trabajo consiste en un análisis comparado de las diferencias en el comportamiento reproductivo reciente de las mujeres latinoamericanas, en los dos principales países de destino extrarregionales de estos colectivos: Estados Unidos y España. Además de la razón evidente del creciente volumen del stock de latinoamericanos en ambos países y la consecuente importancia que ello supone como objeto de estudio para los países de origen y destino, se ha optado por estudiar dichos países receptores debido al hecho de que, comparados uno al otro, presentan diferencias marcadas en los comportamientos reproductivos en relación a la población nativa. Así, a través del análisis de los principales indicadores de natalidad y fecundidad, y considerando la producción bibliográfica previa, se estudian las diferencias subyacentes encontradas no sólo entre las mujeres latinoamericanas en ambos destinos, sino también de las mismas en comparación con las pautas locales en los países receptores.

De este modo se plantean 3 objetivos específicos: 1) revisar la literatura sobre la fecundidad de latinoamericanas migradas a ambos países, 2) describir y comparar las pautas reproductivas de las mujeres latinoamericanas en EEUU y España, en términos de tendencia, intensidad y calendario; 3) identificar diferencias en su comportamiento fecundo en relación a las pautas locales.

Considerando lo antes mencionado, se desprenden tres hipótesis de trabajo: 1) Las mujeres latinoamericanas, tras la migración, reducen su fecundidad y retrasan su calendario respecto al país de origen. 2) Respecto a las mujeres nativas en el país de destino, presentan una fecundidad más

alta de forma general y un adelanto del calendario. 3) El comportamiento reproductivo de las inmigrantes latinoamericanas en los países de destino se aproxima cada vez más a las pautas locales, lo que supondría la hipótesis clásica de adaptación.

Con el fin de abordar lo planteado hasta aquí y tras algunas consideraciones teóricas destacadas, se comienza por subrayar las principales limitaciones metodológicas que presentaban las fuentes y que determinaron el desarrollo posterior del trabajo. A continuación se contextualizará el comportamiento reproductivo de las mujeres latinoamericanas tanto en EEUU como en España a partir de la revisión bibliográfica de los textos más próximos al presente tema de estudio. Finalmente se aportarán los rasgos más recientes de su comportamiento reproductivo a través de diversos indicadores de natalidad y fecundidad, seguido de las correspondientes conclusiones del estudio.

2. Migración y Fecundidad: Algunas Consideraciones Teóricas

Desde la literatura científica de los países con mayor tradición inmigratoria se ha conformado un marco teórico que plantea las distintas hipótesis desde las que se intenta explicar la interrelación entre el comportamiento reproductivo y los procesos migratorios. De acuerdo a lo planteado por diversos autores en trabajos recientes (Anderson, 2001; Kulu, 2003; Lindstrom and Giorguli, 2007; Milewsky, 2007; Roig and Castro, 2007), existe un cierto acuerdo científico en torno a 3 hipótesis clásicas: adaptación, selección e interrupción. No obstante, algunos trabajos consideran la existencia de otras posibles hipótesis explicativas, como socialización, interrelación de eventos o legalidad.

La hipótesis de adaptación es la más recurrente y sostiene que las mujeres inmigradas adaptan gradualmente su comportamiento reproductivo al de la sociedad de destino. Se considera en cierto modo un proceso de re-socialización donde se valora como factor influyente el medio cultural y socioeconómico en el que se desenvuelve el migrante (Kulu, 2003). Algunos autores remarcan una clara diferencia entre adaptación y asimilación (Anderson, 2001, Stephen and Bean, 1992): la adaptación no implica necesariamente un proceso de aculturación sino de conciliación con nuevas circunstancias sociales, políticas y laborales, mientras que la asimilación sí implica la asunción de los comportamientos de la sociedad de destino en detrimento de los de origen (Milewsky, 2007). Implícito en el proceso de adaptación está una migración de larga duración, y en algunos casos se ha señalado una relación inversa entre fecundidad y experiencia migratoria, es decir, a mayor tiempo de residencia menor fecundidad (Lindstrom y Giorguli, 2007).

La hipótesis de selección asume que los migrantes tienen de por sí las mismas preferencias reproductivas que las que predominan en la sociedad de destino, por lo que su fecundidad es similar a la de los

autóctonos. Según esta hipótesis no se considera un cambio de comportamiento sino que las migrantes son ya un grupo selecto por sus características sociodemográficas (Milewsky, 2007). La hipótesis de interrupción defiende que la fecundidad baja durante un periodo previo y posterior al hecho migratorio por lo que supone dicho proceso en términos no sólo económicos y psicológicos, sino también por separación de la pareja o interrupción de la actividad económica en muchos casos.

Se han señalado también otras hipótesis que han sido menos discutidas desde el punto de vista científico. Milewsky (2007) y Kulu (2003) hablan de la hipótesis de socialización según la cual se considera que al menos las primeras generaciones que encabezan una migración mantienen las pautas reproductivas dominantes del medio de origen, y en todo caso, la convergencia hacia los niveles de fecundidad de destino tiene lugar en las generaciones sucesivas. A su vez, la hipótesis de interrelación de eventos considera que una alta fecundidad tras la migración es el producto de la confluencia de eventos en un mismo momento (Milewsky, 2007). Normalmente hace referencia a aquella migración cuyo objetivo es la formación de la pareja o la reunificación familiar (Roig y Castro, 2007).

Por último, recientemente se ha comenzado a discutir la hipótesis de legalidad que cada vez adquiere más respaldo. Se presenta como una relación causal entre la migración internacional, el estatus legal y los eventos demográficos, en este caso los nacimientos. Se basa en que las mujeres inmigradas indocumentadas aumentan su fecundidad en el momento de llegar al destino para así beneficiarse del marco jurídico que favorece la residencia documentada de los padres de niños nacidos en el país de inmigración (Bledsoe, 2004; Bledsoe et.al. 2007; Toulemon and Mazuy, 2004; Roig and Castro, 2007).

3. Fuentes y Metodología

Estudiar la fecundidad de dos países ha supuesto trabajar con fuentes estadísticas de distinta naturaleza con todo lo que ello conlleva. Para el caso español se utilizan los registros de nacimientos del MNP y las cifras oficiales de población del Padrón Continuo, fuentes ambas procedentes del Instituto Nacional de Estadística. Para el caso estadounidense se ha trabajado con los registros de nacimientos de VitalStats proporcionados por el National Center for Health Statistics y las cifras poblacionales provenientes de la Current Population Survey.

Trabajar con dichas fuentes supuso enfrentarse a cuatro principales limitaciones:

1. La delimitación del universo de estudio: Los datos sobre nacimientos en España disponen únicamente de la variable ‘nacionalidad de la madre’. En el caso norteamericano consideran como variable clave la ‘raza’ o ‘etnicidad’. Para el objetivo de nuestro trabajo las

estadísticas vitales de nacimientos sólo registran la condición de ‘nativa de los EEUU’ o ‘nacida en el extranjero’. Esta variable llamada ‘nativity’ combinada con la referida al ‘origen hispano’ de la madre, nos permitió discriminar sólo aquellas madres de origen hispano (latinoamericano) que no hubiesen nacido en territorio estadounidense, es decir, las mujeres latinoamericanas inmigradas.

2. La desagregación por origen: Los registros españoles están disponibles por nacionalidad de la madre incluyendo la totalidad de países latinoamericanos, lo cual permitió elaborar tres grandes agregados de países: ‘América Central y el Caribe’ (se incluye México); ‘América Andina’ (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, y Venezuela) y ‘América del Sur’ (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay). Lamentablemente para el caso norteamericano la necesidad de recurrir a la variable ‘origen hispano’ (por ausencia de país de nacionalidad y de nacimiento) nos llevó a considerar el colectivo latinoamericano en su conjunto³.
3. La serie temporal disponible: En esta ocasión la limitación se presentaba desde el caso español pues aunque disponíamos de nacimientos por nacionalidad de la madre desde 1996 a 2006, las cifras de población del Padrón Continuo desagregadas por nacionalidad no están disponibles para todos los países hasta 2001. Así, se estudian los años 2002, 2004 y 2006 para España y 2000, 2002 y 2004 para los Estados Unidos.
4. La elección de los denominadores: Para el caso europeo, se optó por la explotación del llamado Padrón Continuo, que consiste en un registro anual de todos los habitantes que residen en cada municipio. Dicha fuente cuenta incluso con el registro de la población extranjera indocumentada, lo cual resulta una práctica poco común en los registros de población, pero nos proporciona datos más ajustados de la población extranjera residente. Asimismo cabe señalar que del Padrón Continuo es conocido su nivel de subestimación de extranjeros no empadronados, así como de sobrestimación de aquellos que no se dan de baja. A pesar de ello, consideramos que constituye la fuente más fiable. Para el caso americano, se han calculado las tasas con los denominadores procedentes de la Current

³ Si bien es cierto que la variable “hispanic origin” discenía entre México, Cuba, Puerto Rico y Resto de países de América Latina, comprobamos que obviando los nacimientos de madres puertorriqueñas (pues cuentan con ciudadanía estadounidense), los nacimientos de madre mexicana suponían con diferencia el grueso de los nacimientos mientras que para Cuba y resto de América Latina el peso era mucho más discreto, razón por la cual finalmente se optó por considerar el colectivo latinoamericano en su conjunto.

Population Survey, que ofrece cifras poblacionales estimadas a partir del Census Bureau 2000, y que de forma generalizada es la fuente más recurrida en este tipo de tarea. No obstante, su naturaleza de encuesta hace que la representación de la mayoría de países latinoamericanos no sea la más adecuada (Kahn, 1994; Passel, 2005), por subestimar la población latinoamericana residente en EEUU. Por tanto, a pesar de contar en la CPS con la variable 'país de nacimiento' se mantuvo el criterio de cruzar la población de origen hispano con la nacida en el extranjero acorde a la lógica aplicada en los numeradores (nacimientos).

4. El estudio del comportamiento reproductivo de las migrantes latinoamericanas.

Estados Unidos

La investigación sobre migración y fecundidad en los EEUU cuenta con una amplia trayectoria, acorde a un país con una larga tradición inmigratoria que ha permitido realizar estudios a través de varias generaciones. Sin embargo, y de forma general, los trabajos estadounidenses que tienen como objeto los comportamientos reproductivos de la población latinoamericana (Alleman Velez, 2004; Parrado y Morgan, 2008) se centran en las mujeres mexicanas, por su volumen y por su relativa alta fecundidad, seleccionadas a partir de la variable raza (Carter, 2000; Frank y Heuveline, 2005; Lindstrom y Giorguli, 2007; Stephen y Bean, 1992). Este último hecho es particularmente relevante, ya que dicha variable, que incluye en un mismo conjunto a las mujeres nacidas en el extranjero y a sus descendientes, no permite un análisis riguroso ni la comparabilidad con el caso español.

En la literatura disponible se han destacado mayoritariamente los cambios en el comportamiento reproductivo relacionados con el tiempo de residencia en los EEUU y las diferencias entre generaciones. Este tipo de análisis busca corroborar hipótesis acerca de los modelos de comportamiento reproductivo post inmigración comentados anteriormente (adaptación, selección e interrupción, principalmente). La evidencia demuestra que, a lo largo de los años, la tendencia es la de analizar los modelos con un carácter complementario unos con otros.

Khan (1988 y 1994) defiende la hipótesis de adaptación entre las inmigrantes. Según el autor, cuanto mayor es el tiempo de residencia en los Estados Unidos, más similar es su comportamiento reproductivo respecto a las nativas, con la excepción de las mujeres mexicanas. El autor demuestra que durante el último quinquenio de la década de 1980 las mujeres latinoamericanas han presentado un promedio de hijos nacidos vivos prácticamente idénticos al de las mujeres nativas. El caso de las mexicanas es excepcional en el conjunto, pues presentan patrones más elevados que las demás inmigrantes. Los patrones encontrados son resultado de una

estandarización según edad, nivel educativo, ingresos y etnicidad, con el fin de comparar la población con las mismas características demográficas, socio-económicas y étnicas. Se constata que dichas variables explican totalmente las diferencias entre los comportamientos de las latinoamericanas y nativas, a excepción de las mexicanas (Kahn, 1994).

Los argumentos presentados para explicar tal diferencia se basan por una parte en que las pautas reproductivas del país de origen predominan aún después de una larga estancia debido al elevado número de comunidades de mexicanos residiendo en el país y el peso de la migración circular (Ford, 1990), y por otra en que estas mujeres usan menos los servicios sanitarios relacionados a la reproducción (Carter, 2000). Sin embargo, evidencias recientes han demostrado que la fecundidad de las mexicanas en Estados Unidos es inferior a la de sus coterráneas en México en las últimas décadas, fundamentalmente debido a la rápida caída de la fecundidad en este país, y al aumento de la fecundidad en los dos primeros años de inmigración, muy relacionado con procesos de reagrupación familiar y con la llegada de flujos de mujeres con una menor educación y un origen rural (Frank y Heuveline, 2005).

En estudios más detallados se han encontrado muestras de procesos de interrupción de la fecundidad durante los primeros años de inmigración y de retraso en la edad media al tener el primer hijo (Carter, 2000; Ford, 1990; Khan, 1988; Lindstrom y Giorguli, 2007; Stephen y Bean, 1992). El tiempo de residencia en Estados Unidos influye enormemente en los comportamientos reproductivos y aportan evidencias del modelo de interrupción en el caso de las mexicanas. Así, los dos primeros años de residencia son marcados por una relativa baja fecundidad, que sube en los años siguientes. A partir de los siete años de residencia, el valor vuelve a bajar (Carter, 2000), siguiendo la lógica del modelo de asimilación, lo cual supone un hecho ya observado durante la década de 1980 (Kahn, 1994; Ford, 1990) (ver tabla 2). Los comportamientos además se diferencian según el número de hijos vivos en el momento de llegada en el país de destino: aquellas mujeres en transición al segundo o tercer hijo presentan mayores probabilidades de interrupción de su vida reproductiva tras la emigración (Carter, 2000). Sobre la relación entre fecundidad y mercado laboral de las latinoamericanas, se ha observado la tendencia a menores niveles de fecundidad entre aquellas mujeres económicamente activas y casadas (Lindstrom y Giorguli, 2007). Entre estas últimas, el tiempo de residencia en el país influye de la misma forma comentada anteriormente.

Por último, en estudios que comparan las primeras y segundas generaciones de mexicanas, los datos apuntan a que las segundas generaciones cuentan con una fecundidad intermedia entre las de sus padres y la de la población autóctona (Carter, 2000; Ford, 1990; Khan, 1988; Stephen and Bean, 1992), lo que supone un proceso gradual de adaptación. Se destaca el hecho de que, según los datos de la encuesta

NSFG⁴ de 1995 (Carter, 2000), el embarazo adolescente es mucho más frecuente entre las generaciones de mexicanas nacidas en los Estados Unidos que entre las mexicanas nacidas en el extranjero. La evidencia se confirma en el estudio de Frank e Heuveline (2005), donde, además, se observa que sus patrones reproductivos, con un calendario más adelantado y una mayor intensidad deben ser entendidos dentro de su contexto de recepción en el país de origen, marcado por menores oportunidades, mayor precariedad en las condiciones de vida y una mayor exclusión social, que en relación a las características presentadas por la población en México.

España

España es todavía un país de reciente inmigración, pues apenas se puede contar una década desde los años de mayor intensificación de los flujos internacionales (finales de los años noventa). Por tal razón es aún limitada, aunque creciente, la producción científica sobre el comportamiento reproductivo de las mujeres inmigradas y más sobre las procedentes de América Latina. Varios factores determinaron este proceso: en primer lugar la no-disponibilidad de datos hasta 1996, ya que hasta esta fecha el Movimiento Natural de Población no incorporó la variable nacionalidad de la madre en el boletín de nacimientos; en segundo lugar la escasez de eventos propiamente (nacimientos de madre extranjera) y en tercer lugar, por lo reciente del fenómeno. Así, la totalidad de la bibliografía generada al respecto se concentra en el último quinquenio. En su mayoría, se trata de estudios sobre la fecundidad de la población inmigrada, que al profundizar en un análisis por origen tratan al colectivo latinoamericano entre el resto de regiones.

Del análisis de dicha producción científica se pueden extraer tres principales líneas de interés. La primera y más importante se ha centrado en el análisis del impacto de la población extranjera en la natalidad y fecundidad en España con el fin de dar respuesta a su reciente incremento (Delgado y Zamora 2004 y 2006; Devolder y Treviño, 2007 y 2008; Izquierdo y López de Lera, 2003; López de Lera y Villares, 2004; Roig y Castro, 2005 y 2007). Prácticamente en todos ellos se acude a la descripción del comportamiento reproductivo diferencial según región de origen de la madre, como una segunda línea de interés, donde América Latina tiene cabida en su conjunto o en el estudio de caso de alguno de sus países⁵. Uno de los primeros trabajos que, de forma específica, hace

⁴ The National Survey of Family Growth

⁵ En diversos trabajos en los que una selección de países constituía el objeto de estudio se ha valorado de forma especial la importante presencia de determinadas nacionalidades latinoamericanas, destacando países de la América Andina, como Ecuador, Colombia o Perú (Delgado y Zamora, 2004 y 2006) o junto a ellas otras como República Dominicana o Argentina (Izquierdo, et.al., 2006; Roig y Castro, 2006). En ellos se ha tenido en cuenta el peso de estos colectivos no sólo en el volumen de población sino también en los nacimientos.

referencia a la fecundidad de las latinoamericanas en España es el de López de Lera (2007). Este autor reconoce la dimensión que ha alcanzado el colectivo latinoamericano para influir en la dinámica demográfica española y sugiere que la natalidad pueda ser entendida como un indicador de integración en la sociedad y cultura de destino. Añade que sus comportamientos y estrategias reproductivas muestran una tendencia en la estructura de sus familias cada vez más próxima a la de la población nativa.

En este último sentido existe una tercera línea de interés, la de los condicionantes de la natalidad en el proceso migratorio, que ha considerado desde una perspectiva más sociológica las estrategias de reproducción adoptadas y la discriminación de los factores que pueden explicar tanto los niveles de fecundidad observados como el control de la natalidad de las mujeres inmigradas, es decir, determinar si el hecho de ser migrante o el propio proceso migratorio son factores que ejercen influencia o determinan el comportamiento reproductivo (García Vázquez, 2002; García, 2004; Álvarez Rodríguez, 2006; López de Lera, 2006a; Oso, 2006).

Si bien las mujeres latinoamericanas contribuyen a la natalidad española de forma considerable (en torno a cuatro de cada diez nacimientos de madre extranjera y seis de cada cien nacimientos totales durante el periodo), su nivel de fecundidad no dista en gran medida del de las autóctonas (1,46 y 1,30 respectivamente en 2006). En los trabajos más recientes se asume que su contribución a la dinámica demográfica es explicada por el constante incremento del número de mujeres en edad fértil y no por una mayor fecundidad (Delgado y Zamora, 2006; Devolder y Treviño, 2008; López de Lera, 2007).

Teniendo en cuenta la antigüedad de los flujos y la heterogeneidad existente en sus características entre aquellos que se van a España y los que se van a Estados Unidos, se pueden observar dos diferencias marcadas: en primer lugar, no es igual el impacto de la fecundidad de los extranjeros en uno y en otro destino, teniendo en cuenta el tamaño de la población de ambos países. En España este impacto es mucho más significativo e influye de forma clara en los comportamientos reproductivos de la población en general. En el caso estadounidense este impacto es mucho menos notorio, aún cuando se considera la variable raza, que engloba a los inmigrantes y a sus descendientes. Esto está reflejado en la literatura disponible, que en el caso de Estados Unidos privilegia a los comportamientos reproductivos de mexicanos a través de las generaciones, y en el caso español privilegia estudios comparativos con la población autóctona. En segundo lugar, hay que mencionar que los latinoamericanos residentes en uno y otro país son muy diferenciados. Mientras en Estados Unidos se observa el peso de América Central y el Caribe, en España destacan los andinos y sudamericanos. Estudios previos mencionados en el apartado referente a los patrones de la fecundidad en América Latina hacen hincapié en las diferencias regionales que naturalmente hay que tener en cuenta.

En definitiva, la historia inmigratoria norteamericana permite hablar de procesos de adaptación o integración a través de estudios de varias cohortes de mujeres, mientras que en el caso español el tiempo transcurrido no sólo no lo permite, sino que ni si quiera se dispone por el momento de información esencial para el estudio de la fecundidad como es el año de llegada o tiempo de residencia de la madre en España⁶.

5. Latinoamericanas en EEUU y España: de la migración a la reproducción

Durante décadas los emigrantes de América Latina han tenido a Estados Unidos como destino principal, sin embargo desde finales del siglo XX un nuevo destino, España, adquiere importancia y se configura como la principal alternativa a la emigración a Norteamérica. Diversas son las razones que los convierten en destinos atractivos. Estados Unidos ha sido tradicionalmente un país de inmigración y su proximidad geográfica con los países de América Latina es evidente, por lo que cuenta con un extenso entramado de redes sociales entre migrantes. España con una historia inmigratoria más reciente supuso para los potenciales migrantes latinoamericanos no sólo una proximidad cultural (idioma, costumbres, etc.) sino también una economía en crecimiento; sin obviar, cierto es, los claros vínculos que atan el pasado emigratorio de España con América Latina.

Los últimos datos disponibles para el año 2007 en cuanto al stock de latinoamericanos residentes en un y otro destino (Ver Tabla 1) muestran dos diferencias destacadas: la primera referente a la composición de los flujos según origen y la segunda en cuanto al grado de feminización de dichos flujos. Son dos rasgos esenciales a la hora de entender las diferencias en las pautas reproductivas desde la perspectiva de la comparación.

En referencia a la composición destacamos que en Estados Unidos residen casi veinte millones y medio de personas nacidas en Latinoamérica, de los cuales casi el 61% son mexicanos y junto al resto de países de América Central y Caribe suman el 89,8% del colectivo latinoamericano residente en el país. Para el caso español algo más de millón y medio de habitantes tienen alguna nacionalidad de América Latina, pero en este caso, la mayor parte procede de la América Andina (66,5%) con especial protagonismo de los ecuatorianos (27,2%).

El grado de feminización de la población es un segundo factor a observar. Cabe destacar la alta feminización que caracteriza a los latinoamericanos en España, con 120 mujeres por cada centenar de

⁶ Dicha información estará a partir de 2008 disponible gracias a una nueva fuente estadística recién publicada en España, la Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI) del Instituto Nacional de Estadística.

hombres, más aún en los países de América Central y el Caribe (143 mujeres por cien hombres), y en casos extremos como el nicaragüense donde el índice de feminidad es de 230 mujeres por cien hombres. Sólo los países del Cono Sur (Argentina, Chile y Uruguay) mantienen un cierto equilibrio entre sexos con una mínima ventaja masculina. En el contexto norteamericano la situación es la opuesta: se trata de un colectivo masculinizado, residiendo sólo 88 mujeres por cada 100 hombres nacidos en América Latina. En este caso, mientras los nacidos en América del Sur mantienen un relativo equilibrio con un índice de feminidad de 95,6; los de América Andina se encuentran algo feminizados (110,7) y los de Centroamérica y Caribe algo masculinizados (86,6 mujeres por 100 hombres), siendo estos últimos por su peso, como se ha visto, los que marcan la tendencia. En ambas direcciones existen casos extremos como Chile y Guatemala, muy masculinizados con índices de feminidad de 52,4 y 56,2 respectivamente; o en el polo opuesto Panamá o Bolivia con 176,3 y 152,6 mujeres por cada cien hombres.

La demanda de mano obra femenina en determinados sectores laborales como el de los servicios domésticos y el cuidado de niños y ancianos es uno de los factores que atraen la migración de la población latinoamericana en edad activa y por consiguiente también en edad fértil. Así, en el caso español, de un colectivo de por sí feminizado se encuentra en edad reproductiva 76 de cada 100 latinoamericanas en 2006; mientras que en los Estados Unidos lo están 70 de cada 100 mujeres.

Dicha estructura por edad unida a la continuidad de los flujos de entrada configura a las latinoamericanas como un colectivo potencialmente favorable a la natalidad y así lo demuestran los datos de la Tabla 2⁷. Véase que el peso de nacimientos de madre latinoamericana no ha dejado de incrementarse en ambos países durante todo el periodo (4,7 a 6,3% en España y de 12,6 a 15,7% para el caso norteamericano). No obstante, a pesar del incremento en el caso español, el peso de nacimientos de madres extranjeras no latinoamericanas tiene una presencia importante, considerando paralelamente que el peso de nacimientos de madre nativa descende. En cambio en Estados Unidos no sólo se incrementan los pesos de nacimientos de nativas y latinoamericanas, sino que la suma de ambos alcanza prácticamente la totalidad de nacimientos del país, constatando así el protagonismo de la natalidad del colectivo de origen hispano. En otras palabras, considerando únicamente los nacimientos de madre no nativa, en EEUU el 91% son de madre latinoamericana mientras en España lo son tan sólo un 38%. En la desagregación por región de origen disponible para el caso español, observamos que el grueso de los nacimientos de madre latina

⁷ En lo referente a la comparación de indicadores entre países, recuérdese lo señalado en el apartado metodológico en cuanto a las limitaciones de las fuentes, que nos obligan a comparar nacimientos por país de nacionalidad de la madre en el caso español, con nacimientos de madres de origen hispano nacidas en el extranjero en el caso estadounidense (Ver apartado 2).

es de madres de la América Andina (tres de cada cuatro en 2002); Sin embargo su peso descendió en los últimos años en beneficio de los nacimientos de madres procedentes de América del sur (21,5% en 2006).

Al considerar los nacimientos por cada mil mujeres en edad fértil observamos comparativamente el efecto de una mayor intensidad de la fecundidad en las latinoamericanas residentes en EEUU (en torno a 110‰), que incluso dobla a las establecidas en España (sobre un 50‰). En relación a las mujeres autóctonas de cada región las latinas doblan la TGF de las nativas norteamericanas (50‰ aproximadamente), mientras que la distancia entre ambos grupos en España es mucho más reducida (Ver Tabla 2). La Tasa General de Fecundidad (TGF) de las mujeres de América Latina (47,9‰ en 2006) se encuentra a medio camino entre la media extranjera (56,8‰) y la de las autóctonas (40‰); aunque también cabe mencionar que no ha dejado de descender en los últimos años y que de no ser por las americanas andinas sería todavía más reducida.

Resulta, no obstante, más apropiado observar la intensidad de la fecundidad a través del indicador coyuntural o Índice Sintético de Fecundidad. Nada en común tiene, a primera vista, la intensidad de las latinoamericanas en ambos destinos: considerablemente baja en España (1,46 hijos por mujer en 2006); extremadamente alta en Estados Unidos (3,8 h/m en 2004). Para el ejemplo español podemos afirmar que la intensidad de la fecundidad de las latinoamericanas no ha dejado de descender, y al contrario de lo que la opinión pública asume, es muy próxima a la de las mujeres autóctonas y es inferior a la media extranjera. El dato más reciente señala 1,46 hijos por mujer frente a un 1,30 de las nativas. Según región de origen se observa un ISF todavía más reducido para las mujeres de América Central y Caribe (1,33) y América del Sur (1,34), siendo las mujeres andinas (1,51) las que elevan la media latinoamericana, pero siendo también ellas las que protagonizan el mayor descenso de intensidad. Los resultados para EEUU presentan unos niveles de intensidad por encima de los esperados y en los cuales se presupone un cierto grado de sobrestimación como producto del subregistro de stocks en los denominadores. Sin embargo, aún considerando dicho sesgo la intensidad se mantendría todavía en niveles considerables si se comparan no sólo con el comportamiento de las mujeres latinoamericanas en España, sino también con respecto a la media latinoamericana en los países de origen (2,5 hijos por mujer). Estas diferencias se convierten en el principal hallazgo de este trabajo, y en torno a ellas se construye la discusión a través de dos vías: la búsqueda de hipótesis explicativas que puedan aportar coherencia a tales resultados y la búsqueda de referencias previas en la literatura precedente que den soporte a tales hallazgos.

Pero previo a la discusión arriba mencionada, detengámonos por último en el análisis del calendario de la fecundidad, como último elemento descriptivo de las pautas reproductivas estudiadas, que asimismo pueda arrojar luz al tema debatido. Resulta significativo que en EEUU la edad

media a la maternidad entre ambos colectivos no sólo es semejante, sino que la distancia entre ellas se ha ido reduciendo hasta igualarse en 27,6 años en 2004, en lo que se considera un calendario joven. No ocurre así en el caso español donde se dice que la fecundidad ha pasado de ser la más baja⁸ a la más tardía, con una EMM que no deja de retrasarse en ambos colectivos – 31,8 años para españolas y 28,8 para latinoamericanas en 2006 -, aunque manteniendo una distancia de más de 3 años en todo el periodo. Con todo, las latinoamericanas en España tienen todavía a sus hijos a edades tempranas.

Veamos gráficamente este último aspecto, a través de las tasas específicas (Ver gráfico 2) que nos permiten comparar el calendario con los niveles de intensidad antes señalados. Para el caso americano se aprecian calendarios jóvenes aunque a intensidades dispares. El descenso de intensidad de las latinoamericanas en EEUU entre los 20-29 años se reparte entre un aumento en edades posteriores (reflejo de un leve retraso de la EMM) y un incremento de madres adolescentes que ya de por sí contaban con una tasa excesivamente elevada. En la fecundidad por edad en España, observamos curvas del calendario que denotan gráficamente cómo latinoamericanas y extranjeras tienen a sus hijos en momentos diferentes del periodo reproductivo, pero a intensidades similares. En resumen, mientras en EEUU las similitudes o convergencia de las pautas reproductivas, se encuentran principalmente en el calendario, en España tienen lugar en la intensidad.

La disponibilidad de datos por país de nacionalidad en el caso español permite en el gráfico 3 mostrar las curvas de fecundidad por edad según región de origen. Así al desagregar la curva total observamos principalmente el protagonismo de las mujeres andinas en las edades jóvenes y el de las de América del sur a partir de los 30 años, describiendo una pauta más próxima a la de países occidentales europeos.

En definitiva, podemos extraer diferentes conclusiones a partir de la comparación de las latinoamericanas en cada país de destino, y de éstas con las nativas. En el primer caso se aprecia que las mujeres procedentes de América Latina mantienen un calendario temprano en los dos países estudiados, quizás retrasado respecto al origen, pero concentrando todavía el mayor número de nacimientos en las edades más jóvenes (cuya cúspide en ambos países se sitúa en el grupo de edad 20-24). Asimismo, cabe destacar que el mantenimiento de altas tasas de fecundidad en las madres adolescentes (15 a 19 años) es un rasgo característico de las pautas reproductivas en los países de origen, que se da también en ambos destinos, pero muy especialmente en el país norteamericano.

⁸ La intensidad de la fecundidad de las mujeres españolas alcanzó un mínimo de 1,15 hijos por mujer en 1998.

6. Discusión y Conclusiones

Las dispares intensidades de fecundidad observadas entre las latinoamericanas en ambos países suscitan un interés primordial. Llegados a este punto, explicar dichas diferencias se convierte en la meta fundamental de este ejercicio de análisis. La discusión al respecto se construye en torno a tres vías de interpretación: 1) problemas de registro, 2) posibles hipótesis explicativas, 3) respaldo en estudios previos.

El primer factor a considerar son las características de las fuentes utilizadas. Como se indicó el caso estadounidense se estudió a través de una combinación de las variables “hispanic origin” y “nativity”. Posteriormente conocimos a través de la propia fuente de origen (CPS) que las cifras de población de origen hispano proporcionadas son estimaciones a partir de los censos de 1990 y 2000 y cuentan con un subregistro de la población de origen hispano de en torno a un 9,5%. Tal hecho explicaría que nuestro indicador de fecundidad sufra una cierta sobrestimación por el subregistro de stocks en los denominadores.

No obstante aún considerando este sesgo, se mantendría una fecundidad elevada para las latinoamericanas en los EEUU en comparación a las que migran a España. Por ello se barajan cinco hipótesis explicativas que, cada una en mayor o menor medida y todas en su conjunto, puedan dar coherencia a los resultados obtenidos. Hipótesis, que lejos de quedarse meramente en el marco teórico, puedan ser aplicadas a las circunstancias de cada país.

La primera de ellas hace referencia a una selectividad diferencial en la migración. Como se ha visto la composición de los flujos es diferente: centroamericanos y caribeños a EEUU y andinos a España. De ello se deriva que los perfiles sociodemográficos sean también substancialmente diferentes, en especial en términos de nivel educativo y económico puesto que resulta obvio que los costos económicos y psicológicos (proximidad) de migrar a uno u otro país no son los mismos. Así, a un migrante a España se le presupone un mayor nivel educativo y económico, mientras que los migrantes a EEUU responderían a un perfil opuesto. Si tenemos en cuenta que nivel educativo y económico están, de forma general, relacionados inversamente con el número de hijos, se podría explicar que las latinoamericanas en EEUU tengan una fecundidad mayor que en España, debido a que responderían a un perfil más pobre y con menos recursos.

En segundo lugar consideramos la hipótesis de interrelación de eventos como un factor influyente si lo relacionamos con el grado de feminización de los flujos. Según esta hipótesis se tienen hijos a raíz de una reagrupación familiar o formación de la pareja. La migración a España es más reciente y feminizada, pero como vimos en EEUU los flujos son en mayor medida masculinos por lo que muchas de las mujeres llegan

posteriormente por reagrupación y pueden tener un hijo como producto de ese reencuentro. Mientras que en España, hasta que activen sus procesos de reagrupación familiar, se encontrarían por el momento solas.

Una tercera causa de las diferencias reproductivas tiene que ver con las redes sociales establecidas en los países de destino. A similar grado de inserción femenina en el mercado laboral, la mayor tradición migratoria en EEUU hace que las redes sociales y familiares de ayuda sean mucho más amplias, por lo que tener un hijo no resulta tan dificultoso. En este sentido, en ausencia de redes sociales consistentes en España, el hecho de trabajar y tener un hijo comportaría una complicación.

La cuarta hipótesis explicativa es la hipótesis de la legalidad. Según trabajos previos (Bledsoe, 2004) sería habitual que mujeres con un medio-alto nivel económico en México, especialmente en estados fronterizos, tengan a sus hijos en EEUU. Estos niños con ciudadanía estadounidense comportarían un potencial para traer legalmente a toda su familia a EEUU a partir de los 18 años. Dicha estrategia a largo plazo tendría repercusión en dos sentidos diferentes. De una parte, la mayor propensión por parte de las mujeres a tener sus hijos en territorio estadounidense, tanto mujeres en situación irregular en EEUU como aquellas que vuelven a México. De otra parte, tendría repercusiones en el registro, es decir, supondría que esos registros de nacimientos aparecerían en el numerador pero sus madres no aparecerían en los stocks de mujeres latinoamericanas utilizados como denominadores, por lo que sería otra causa de sobrestimación del ISF.

El último factor a considerar sería la relación del comportamiento reproductivo y el grado de aproximación a las pautas locales. Debemos considerar que las pautas locales en ambos destinos tampoco son las mismas. Las españolas cuentan con unas de los más bajos niveles de fecundidad a nivel mundial, mientras que las estadounidenses están próximas a los dos hijos por mujer. En este sentido creemos de especial importancia el hacer hincapié en los niveles de fecundidad adolescente. Estudios recientes (Rodríguez Vignoli, 2008) reflejan la preocupación por las altas tasas de fecundidad de las latinoamericanas en su adolescencia (15-19 años), que se sitúan en torno a un 80‰, mientras que las de países de Europa del Sur son de un 12‰. Resulta pues significativo que la misma tasa para Estados Unidos sea de 43‰ siendo la del país vecino Canadá similar a la europea (14‰).

Por último, se consideró oportuno contrastar los resultados obtenidos a través de estudios previos de carácter significativo. De esta forma destacamos tres referencias: 1) Según un informe (Martin y Hamilton, 2002) de la misma fuente, NCHS, la fecundidad para la población de origen hispano es de 3,1 h/m en 2000. Si tenemos en cuenta que la fecundidad de las hispanas migrantes es más elevada que la media del colectivo estudiado por raza, como señalan Frank y Heuveline (2005), se podría esperar con seguridad una fecundidad por encima de tres hijos por

mujer para nuestro colectivo; 2) Igualmente la fecundidad de las latinoamericanas en EEUU es más elevada que en el país de origen⁹, pues la media de América Latina para el periodo 2000-2005 es de 2,54 h/m; 3) Los trabajos de Kahn, 1994 y Stephen and Bean, 1992 muestran evidencias de una alta fecundidad post-proceso de asentamiento del inmigrante (hipótesis de interrupción).

Considerar el tiempo de residencia en los países de destino, es una variable de especial relevancia que en este trabajo no se ha tenido en cuenta por ausencia del 'año de llegada de la madre' en las fuentes utilizadas en ambos países. Tener conocimiento de dicho dato, sin duda arrojaría luz sobre los resultados obtenidos, al igual que haber podido conocer el número de hijos previos tenidos en origen. Un último aspecto que resultaría interesante contrastar en el futuro, serían las proporciones de matrimonios mixtos y cómo éstas se relacionan con la aproximación de las pautas reproductivas de las migrantes a las pautas locales de destino.

En definitiva, son múltiples las razones que explican los comportamientos diferenciales, no dependiendo únicamente de las características del colectivo estudiado sino que también tienen un papel vinculante las circunstancias sociales, económicas, históricas o políticas que acontezcan en los países de destino. La interferencia de estos factores en el comportamiento reproductivo es importante, pero los es también el caso opuesto, es decir, cómo las pautas reproductivas de la población inmigrada se ven representadas a corto, medio o largo plazo en la opinión pública, los medios de comunicación, las dinámicas del mercado laboral o especialmente en las leyes y políticas públicas. Cuestiones que de un modo u otro se acaban materializando en la gestión de recursos por parte de la administración, como atención sanitaria, obstetricia, guarderías y acceso al sistema educativo, pero también condiciones laborales como la conciliación de la vida laboral y familiar. El grado de aceptación de la sociedad local y de integración de la inmigración, las características de la economía y exigencias del mercado de trabajo, el pasado histórico en términos de migración o las políticas migratorias y de gestión de flujos; son aspectos ajenos, en principio, a las pautas reproductivas pero que ejercen su influencia de uno u otro modo en el normal desarrollo de los comportamientos demográficos.

⁹ Frank y Heuveline (2005) lo demuestran para el caso mexicano, donde en 2000 la fecundidad en origen era de 2,4 y la de mexicanos en EEUU se elevaba a 2,9 h/m. Este es un ejemplo significativo para los 'hispanos' en Estados Unidos si se tiene en cuenta que el 61% de los latinos nacidos fuera son de origen mexicano (Ver Tabla 2).

Bibliografía

- Anderson, G. (2001) 'Childbearing Patterns of Foreign-born Women in Sweden'. *Max Planck Institute for Demographic Research* 011, 38.
- Bledsoe, C. (2004) 'Reproduction at the Margins: Migration and Legitimacy in the New Europe'. *Demographic Research* Special Collection 3.
- Bledsoe, C., Houle, R. y Sow, P. (2007) 'High Fertility Gambians in Low Fertility Spain: The Dynamics of Child Accumulation Across Transnational Space'. *Demographic Research* 16, 375-412.
- Boyd, M. (1989) 'Family and Personal Networks in International Migration: Recent Developments and New Agendas'. *International Migration Review* 23, 638-670.
- Carter, M. (2000) 'Fertility of Mexican Immigrant Women in the U.S. : A Closer Look'. *Social science quarterly* 81, 1073-1086.
- Delgado, M. y Zamora, F. (2004) 'Españolas y extranjeras: su aportación a la fecundidad en España'. *Economistas* 99, 88-97.
- Delgado, M. y Zamora, F. (2006) 'La contribución de las mujeres extranjeras a la dinámica demográfica en España'. *Sistema* 190-191, 143-166.
- Devolder, D. y Treviño, R. (2007). *Efectos de la inmigración extranjera sobre la evolución de la natalidad y de la fecundidad en España* In VIII Congreso de la Asociación de Demografía Histórica Maó (Menorca) del 31 de Mayo al 2 de Junio.
- Devolder, D. y Treviño, R. (2008) 'Informe sobre las pautas espaciales de fecundidad y sobre el impacto de la inmigración en la natalidad y la fecundidad: fundamentos para las hipótesis de proyección', INE.
- Ford, K. (1990) 'Duration of Residence in the United States and the Fertility of U.S. immigrants'. *International Migration Review* 24, 34-68.
- Frank, R. y Heuveline, P. (2005) 'A Crossover in Mexican and Mexican-American Fertility Rates: Evidence and Explanations for an Emerging Paradox'. *Demographic Research* 12, 77-104.
- Izquierdo, A. (2006) 'Demografía de los extranjeros. Incidencia en el crecimiento de la población', en Izquierdo, A. (Ed.) *Demografía de los extranjeros. Incidencia en el crecimiento de la población*. Bilbao, 336.
- Izquierdo, A. y López, D. (2003) 'El rastro demográfico de la inmigración en España: 1996-2002'. *Papeles de economía española* nº 98, 68-93.
- Kahn, J. R. (1988) 'Immigrant Selectivity and Fertility Adaptation in the United States'. *Social Forces* 67, 108-128.
- Kahn, J. R. (1994) 'Immigrant and Native Fertility during the 1980s: Adaptation and Expectations for the Future'. *International Migration Review* 28, 501-519.

- Kuku, H. (2003) 'Migration and Fertility: Competing Hypotheses Re-examined'. *Max Planck Institute for Demographic Research* 035, 40.
- Lindstrom, D. P. y Giorguli, S. (2007) 'The Interrelationship between Fertility, Family Maintenance, and Mexico-U.S. Migration'. *Demographic Research* 17, 821-858.
- López, D. (2007). *Incidencia de la inmigración latinoamericana en España* In *V Congreso sobre la Inmigración en España* Universitat de València y Fundació CEIM, Valencia 21/24 Marzo de 2007.
- López, D. y Villares, M. (2004). *Extranjeros en España y su aporte a la natalidad* In *IV Congreso sobre la Inmigración en España: Ciudadanía y Participación* Universitat de Girona, Girona 10-13 de Noviembre de 2004.
- Martin, J. A., Hamilton, B.E., et.al. (2002) *National Vital Statistics Report*, Vol 50, No. 5; February 12, 2002. Department of Health and Human Services, Center for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics and National Vital Statistics System.
- Massey, D. S., Alarcón, R., et.al. (1987) *Return to Aztlan. The Social Process of International Migration from Western México*. University of California Press: Berkeley.
- Milewski, N. (2007) 'First Child of Immigrant Workers and Their Descendants in West Germany: Interrelation of Events, Disruption, or Adaptation?' *Demographic Research* 17, 859-896.
- Parrado, E. A. y Morgan, S. P. (2008) 'Intergenerational Fertility among Hispanic Women: New Evidence of Immigrant Assimilation'.
- Passel, J. S. (2005). *Estimates of the Size and Characteristics of the Undocumented Population* Pew Hispanic Center, Washington.
- Rodríguez Vignoli, J. (2008) 'Reproducción en la Adolescencia en América Latina y el Caribe: ¿Una Anomalía a Escala Mundial?'. *III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población (ALAP)*. Córdoba (Argentina), 2008.
- Roig, M. y Castro, T. (2005). *Immigrant Mothers, Spanish Babies: Fertility Patterns of Foreign Women in Spain* In *XXV IUSSP International Population Conference* Tours, France, 18-23 July 2005.
- Roig, M. y Castro, T. (2007) 'Childbearing Patterns of Foreign Women in a New Immigration Country: The Case of Spain'. *Population-E* 62, 351-380.
- Stephen, E. H. y Bean, F. D. (1992) 'Assimilation, Disruption and the Fertility of Mexican-Origin Women in the United States'. *International Migration Review* 26, 67-88.
- Toulemon, L. y Mazuy, M. (2004) 'Comment prendre en compte l'âge à l'arrivée et la durée de séjour en France dans la mesure de la fécondité des immigrants ?' *Documents de Travail - INED* 120.

Tabla 1: Stocks de latinoamericanos en España y en Estados Unidos, 2007

País de origen*	ESPAÑA 2007					ESTADOS UNIDOS 2007				
	Total	Hombres	Mujeres	%	Índice de feminidad	Total	Hombres	Mujeres	%	Índice de feminidad
LATINOAMÉRICA	1.569.837	713.396	856.441	100	120,1	20.491.314	10.861.372	9.630.052	100	88,7
AMÉRICA CENTRAL Y CARIBE	161.098	66.321	94.777	10,3	142,9	18.202.357	9.752.904	8.449.463	89,8	86,6
Costa Rica	1.320	609	711	0,1	116,7	114.879	61.646	53.233	0,6	86,4
Cuba	45.698	20.309	25.389	2,9	125,0	992.835	496.178	496.657	4,6	100,1
El Salvador	3.795	1.494	2.301	0,2	154,0	999.066	503.555	495.451	4,6	98,4
Guatemala	2.417	1.021	1.396	0,2	136,7	695.044	444.912	250.132	4,1	56,2
Honduras	14.253	4.895	9.358	0,9	191,2	445.935	271.698	174.237	2,5	64,1
México	21.107	8.865	12.242	1,3	138,1	11.811.808	6.610.333	5.201.475	60,9	78,7
Nicaragua	4.547	1.378	3.169	0,3	230,0	222.534	111.513	111.021	1,0	99,6
Panamá	1.794	776	1.018	0,1	131,2	130.744	47.316	83.428	0,4	176,3
R. Dominicana	65.119	26.561	38.558	4,1	145,2	871.777	386.962	484.815	3,6	125,3
Resto América Central y Caribe	1.048	413	635	0,1	153,8	1.917.735	818.791	1.099.014	7,5	134,2
AMÉRICA ANDINA	1.044.268	481.170	563.098	66,5	117,0	1.689.386	801.886	887.500	7,4	110,7
Bolivia	200.496	87.492	113.004	12,8	129,2	52.613	20.829	31.784	0,2	152,6
Colombia	261.542	113.930	147.612	16,7	129,6	685.048	306.477	378.571	2,8	123,5
Ecuador	427.099	208.009	219.090	27,2	105,3	415.308	218.522	196.786	2,0	90,1
Perú	103.650	50.139	53.511	6,6	106,7	367.236	177.153	190.083	1,6	107,3
Venezuela	51.481	21.600	29.881	3,3	138,3	169.181	78.905	90.276	0,7	114,4
AMÉRICA DEL SUR	364.471	165.905	198.566	23,2	119,7	599.571	306.582	293.089	2,8	95,6
Argentina	141.159	70.853	70.306	9,0	99,2	139.200	69.639	69.561	0,6	99,9
Brasil	90.161	35.563	54.598	5,7	153,5	344.103	167.792	176.411	1,5	105,1
Chile	40.844	20.647	20.197	2,6	97,8	60.744	39.860	20.884	0,4	52,4
Paraguay	46.238	15.724	30.514	2,9	194,1	6.888	3.824	3.064	0,0	80,1
Uruguay	46.069	23.118	22.951	2,9	99,3	48.636	25.467	23.169	0,2	91,0

* Los datos para España son por país de nacionalidad, mientras que los de Estados Unidos son por país de nacimiento

Fuente: *Padrón Continuo INE, 2007; y Current Populations Survey, 2007.*

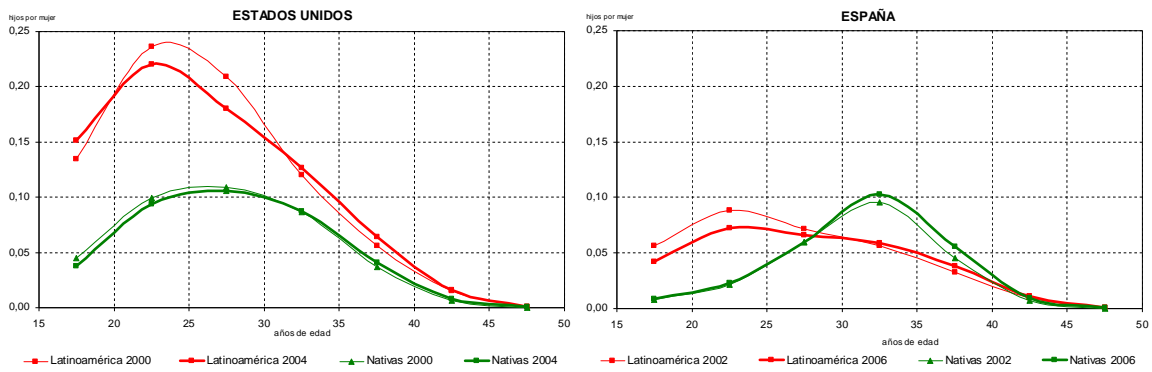
Tabla 2: Indicadores de natalidad y fecundidad en España y Estados Unidos, 2002-2006.

		ESTADOS UNIDOS		ESPAÑA				
		NATIVAS	AMÉRICA LATINA	NATIVAS	AMÉRICA LATINA	América Central y Caribe	América Andina	América del sur
% nacimientos*	2000	80,9	12,6	--	--	--	--	--
	2002	81,8	14,4	84,9	4,7	10,5	76,0	13,5
	2004	82,9	15,7	86,2	5,9	9,3	74,0	16,7
	2006	--	--	83,5	6,3	10,3	68,2	21,5
TGF	2000	51,9	112,2	--	--	--	--	--
	2002	50,3	105,8	36,6	52,5	43,9	55,1	47,5
	2004	50,7	107,6	38,6	48,7	41,5	50,9	44,6
	2006	--	--	40,0	47,9	44,3	49,0	46,6
ISF	2000	1,92	3,87	--	--	--	--	--
	2002	1,86	3,65	1,19	1,58	1,33	1,67	1,35
	2004	1,87	3,80	1,25	1,45	1,23	1,53	1,26
	2006	--	--	1,30	1,46	1,33	1,51	1,34
EMM	2000	27,5	27,2	--	--	--	--	--
	2002	27,6	27,4	31,2	27,7	28,7	27,4	29,2
	2004	27,6	27,6	31,6	28,4	29,3	28,0	29,4
	2006	--	--	31,8	28,8	29,0	28,6	29,3

* Porcentaje de nacimientos de las nativas y latinoamericanas sobre el total de nacimientos del país; y porcentaje de nacimientos de las subregiones americanas sobre el total de nacimientos de madre latinoamericana.

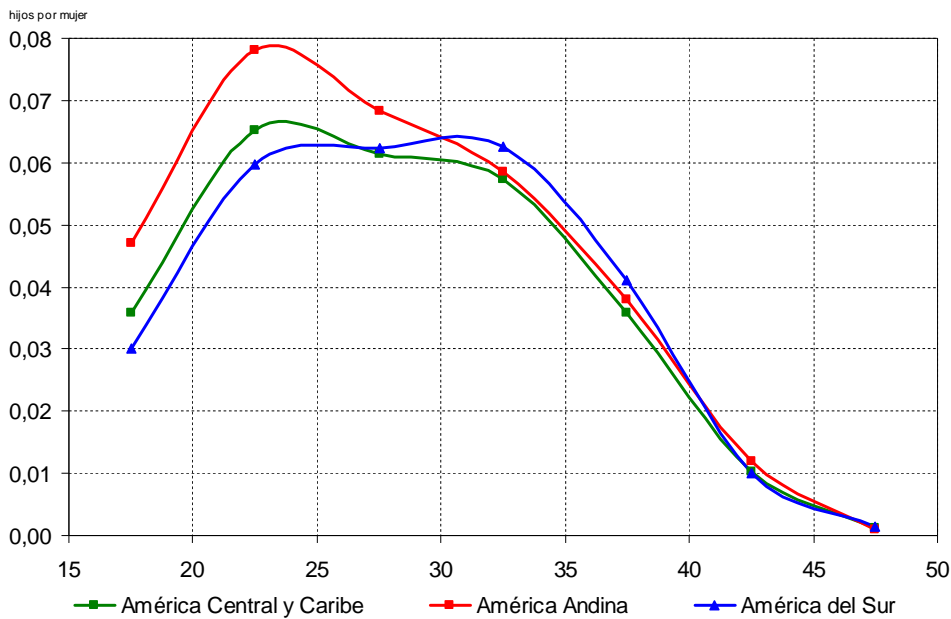
Fuente: *MNP y Padrón Continuo, para España; Vital Stats (NCHS) y CPS para Estados Unidos.*

Gráfico 1: Tasas específicas de fecundidad de mujeres latinoamericanas y nativas, Estados Unidos (2000 y 2004) y España (2002 y 2006).



Fuente: MNP y Padrón Continuo, (INE) para España; Vital Stats (NCHS) y CPS para Estados Unidos.

Gráfico 2: Tasas específicas de fecundidad de mujeres latinoamericanas, España, 2006.



Fuente: MNP y Padrón Continuo, (INE).

A mulher no cinema brasileiro e a tentativa de afastamento da heteronormatividade

Lizandro Carlos Calegari¹

The goal of this essay is to show that the three films *Dona Flor e seus dois maridos* (1976), *Luzia-homem* (1984) and *Romance da empregada* (1988), while they disrupt heteronormativity, are still heavily freighted vehicles of sexual and gender ideologies. In the first case, Florípedes is a widow who marries for the second time. Sexually unsatisfied, she evokes the return of her dead husband. She transgresses heteronormativity, since society does not allow for polygamy, although she fulfills her role as a woman. In *Luzia-homem*, the main character acts and thinks as a man, but ends up foregoing this behavior and she takes up her destiny as a woman. In *Romance da empregada*, Fausta is submissive before any and all types of men, but she keeps them out of her life and remains single. In these three situations, the women attempt to mock the patriarchal code, but the plot of each film is structured in such a way that, as far as society is concerned, the women end up either repeating the roles imposed on them by patriarchal ideology or being marginalized. Such a situation reinforces a heterosexist, patriarchal, and masculinist posture.

Keywords: Women – Brazilian cinema – heteronormativity – patriarchy – violence – *queer*.

Desde o final do século dezanove, quando os irmãos Lumière exibiram um novo e exótico invento ao qual denominaram cinematógrafo, o cinema passou a fazer parte do universo cultural da sociedade. Ao longo da centúria seguinte, a influência da cultura cinematográfica foi decisiva para, pelo menos, dois aspectos. Por um lado, revolucionou o campo da estética e

¹ Lizandro Carlos Calegari é Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Maria (RS, Brasil). Pertence ao Projeto Integrado Literatura e Autoritarismo desde 2000 e tem desenvolvido pesquisas sobre a lírica de Carlos Drummond de Andrade e, mais recentemente, sobre a ficção brasileira pós-64. Tem trabalhos publicados em *Contexto* (2002), *Temporis(Ação)* (2002), *Chasqui* (2005), e *Luso-Brazilian Review* (2008). E-mail: lizandro.calegari@yahoo.com.br

das artes visuais, já que, por ser muito mais uma linguagem do que uma técnica, procurou se libertar das regras narrativas do teatro e começou a adquirir suas próprias formas de linguagem e de expressão. Por outro, desempenhou papel essencial como meio de comunicação de massa capaz de interferir no imaginário social, ou seja, o cinema, ao conquistar o seu espaço, passou a ser um dos elementos mais eficientes de transmissão de sonhos e de modelos, já que servia de veículo para a propagação de determinadas ideologias.

O cinema chegou ao Brasil em meados de 1896. No ano seguinte, a novidade originária da França foi apresentada na cidade do Rio de Janeiro, a capital da República. Entre 1907 e 1911, o cinema brasileiro assistiu ao seu primeiro grande ciclo de produções motivado principalmente pela ampliação e pela consolidação de salas fixas de exibição (antes, as películas eram exibidas em espaços improvisados, como salões ou casas noturnas). O momento e o lugar de introdução da sétima arte são importantes, já que a então capital do país era também a grande irradiadora da Bela Époque nacional. Não só isso, o surgimento do cinema, no Brasil, está ligado a projetos mais amplos: de divulgação das manifestações da modernidade e, ainda, de conquista de mercado para o comércio europeu em expansão. No entanto, a aguda e sufocante conjunção de fatores externos e internos² debilitou a incipiente indústria cinematográfica brasileira, inviabilizando a produção de filmes nacionais, afetando todo ciclo de produção, distribuição, exibição e consolidação das películas junto aos expectadores.

É na segunda metade dos anos 1950, com o movimento cinematográfico conhecido como Cinema Novo, que a produção nacional ganhou novos rumos. Tal movimento consistiu em manifestações da consciência ao mesmo tempo crítica e veemente da condição de subdesenvolvimento do país. Reagindo contra o artificialismo e a superficialidade do cinema hollywoodiano, os cineastas do então Cinema Novo saíram às ruas, passaram a utilizar a câmara na mão, a empregar pouca luz e levar para as telas das salas de cinema espalhadas pelo Brasil novos atores e, principalmente, películas com propostas revolucionárias. Assim, temas como a miséria e as desigualdades sociais contribuíram para a conscientização da necessidade de agir para mudar a realidade. O cinema brasileiro, com isso, viveu de forma intensa o seu principal momento de ruptura estética e teve em Glauber Rocha o seu maior representante.

² Nas primeiras décadas do século vinte, a produção brasileira experimenta a concorrência do avassalador domínio do cinema norte-americano. Além disso, o Brasil não dispunha de indústrias equipadas para a sua produção e, com a entrada de países na Segunda Guerra Mundial, o filme virgem encareceu e, conseqüentemente, onerava a produção. Como se não bastasse isto, alguns segmentos conservadores da sociedade brasileira, como a Igreja Católica e a Ação Social Nacionalista, contribuíram para o desmantelamento do cinema, já que julgavam alguns assuntos nocivos e negativos à família e à moral.

O declínio do potencial criativo do Cinema Novo aconteceu subsequentemente ao Ato Institucional n.º 5 nos primeiros tempos da Ditadura Militar (1964-1985), quando o cinema nacional sofreu fortes censuras. A abertura política na metade da década de 80 trouxe esperanças para o cinema brasileiro, principalmente em decorrência do fim da censura oficial e de perspectivas de novos investimentos para o setor. Não foi isso, no entanto, o que aconteceu. A crise econômica iniciada no governo Collor nos anos 1990, além de pôr um fim à Embrafilme, afetou como nunca a produção nacional³. A confecção de novos filmes ficou praticamente reduzida a zero. Frente a essa crise, foram criadas leis que incentivaram a produção nacional. O Brasil, com isso, passou a investir em projetos cinematográficos e a ter como coprodutoras a *Fox*, a *Warner* e a *Columbia*. As atividades cinematográficas, de um modo geral, prosperaram na última década e sua característica mais reveladora tem sido a diversidade, ou seja, a falta de unidade temática e estética entre um filme e outro. Afora isso, o aumento do número de expectadores tem ocorrido em virtude das fortes propagandas operadas pela TV Globo em horários nobres (Cf. Sidney Ferreira Leite, 2005).

O filme, como se verifica, é um componente importante da cultura. Desde o seu surgimento, tem sido um dos fenômenos mais populares e difundidos, encantando multidões e levando inúmeros e intermináveis debates artísticos e acadêmicos sobre o seu lugar na sociedade contemporânea. Este trabalho procura avaliar o cinema como um preponderante veículo de difusão de ideologias sexuais e de gênero na sociedade brasileira. Mais especificamente, este estudo centra-se na análise da constituição da identidade feminina em três produções cinematográficas

³ Fernando Collor de Mello tomou posse em 16 de março de 1990. Um dia depois, anunciou o Plano Collor, que tinha inspiração neoliberal. O então presidente ambicionava modernizar o Estado e estabelecer a economia de mercado no país, com o objetivo de eliminar a inflação. Para tanto, adotou como medidas o confisco temporário de grande parte do dinheiro depositado nas contas correntes, cadernetas de poupança e outras aplicações financeiras; a volta do *cruzeiro* como moeda nacional; o congelamento de preços e salários; a reformulação do cálculo mensal da inflação na correção de salários, aluguéis, aposentadoria. Os resultados foram medíocres: a reforma administrativa não avançou, a produção estancou e a inflação voltou a subir. Além disso, não obteve sucesso na negociação da dívida externa. A situação se agravou em 1992, quando o próprio irmão do presidente, Pedro Collor, acusou Paulo César Farias, empresário e tesoureiro da campanha de Collor, de estar exigindo altas somas em dólar de grandes empresários em troca de favores do governo. O governo sofreu ataques e Collor foi afastado do cargo em 1992.

A Embrafilme foi uma empresa estatal brasileira produtora e distribuidora de filmes cinematográficos. Foi criada através do decreto-lei n.º 862, de 12 de setembro de 1969, como a Empresa Brasileira de Filmes. Enquanto existiu, sua função foi fomentar a produção e distribuição de filmes brasileiros. Foi extinta em 16 de março de 1990, pelo Programa Nacional de Desestatização (PND) do governo Collor. Quando o decreto de extinção saiu publicado, a Embrafilme estava às vésperas de lançar com muita divulgação o filme *Dias melhores virão*, dirigido por Cacá Diegues.

nacionais – *Dona Flor e seus dois maridos* (1976), *Luzia-homem* (1984) e *Romance da empregada* (1988) – com o intuito de abordar a forma como as protagonistas das referidas películas tentam, de uma maneira ou de outra, subverter o código patriarcal. Não que questões de gênero e de identidade sejam o centro temático de cada um dos filmes mencionados, acontece que tais elementos identitários e sexuais perpassam toda e qualquer produção cultural, o que viabilizaria a presente apreciação crítica. Afora isso, poucas abordagens primam pela análise da constituição da identidade feminina na produção cinematográfica brasileira, algo que justificaria o enfoque ora em curso⁴. Aqui, a perspectiva da teoria *queer* é importante, já que o comportamento dos sujeitos femininos nem sempre cumpre inteiramente com as premissas patriarcais e heterossexistas.

Em relação às mulheres, convém salientar que, ao longo de sua história, sempre estiveram confinadas ao ambiente doméstico. A casa era o único lugar em que tinham algum tipo de reconhecimento como esposas ou mães. Fora desse limite, restava-lhes a vida religiosa. É no final do século dezenove que se observaram algumas tentativas de subversão da ordem conservadora a qual excluía a mulher do mundo público. Assim, do final dos oitocentos até a década de 1930, ganhou destaque, no Brasil, a luta das mulheres pelos direitos políticos, e, na literatura, na imprensa e nas artes, demonstraram domínio digno das capacidades que o patriarcalismo lhes negava. É ainda nesse momento que se discutem temas delicados para a época, como sexualidade e divórcio. Uma nova vertente do feminismo brasileiro surge a partir do final dos anos 1960, quando à resistência contra a Ditadura Militar somava-se a revolução comportamental que atingiu o mundo ocidental. Essa nova onda abriu, gradativamente, o espaço não somente para a constituição de políticas públicas voltadas a assegurar o exercício dos direitos das mulheres, os quais se consolidam nos anos 80 e 90, mas também para a problematização das relações de gênero (Cf. Céli Regina Jardim Pinto, 2003).

Assim, os movimentos feministas colocaram em xeque as estruturas de dominação não somente por meio de lutas contra a política masculinista, mas também através de movimentos libertários que davam ênfase ao corpo, à sexualidade e ao prazer. Em outros termos, as mulheres haviam descoberto seus direitos e, além disso, haviam descoberto seus corpos. Com isso, se existe uma tentativa de resistência às posturas autoritárias legadas pelos homens, se existe uma tentativa de desconstrução dos valores falocêntricos, existe uma reação contra o patriarcalismo, que, aliás, não deixa de ser uma forma de expressão do poder político (cf. expõe Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, 2004). Não é pelo fato de o patriarcalismo ser um pacto entre os homens que a ele as mulheres não oponham resistência. Os

⁴ Talvez um dos livros mais incisivos a tratar de questões relativas a gênero e à identidade sexual no cinema brasileiro seja Foster, David William. (1999) *Gender and Society in Contemporary Brazilian Cinema*. Austin: University of Texas Press.

filmes que compõem o *corpus* deste trabalho não apresentam uma postura radical no sentido de se colocarem contra o patriarcalismo. Embora algumas de tais películas venham, em última instância, até mesmo a reforçar a postura patriarcal, como se verá, elas apresentam elementos que transgridem a heteronormatividade.

Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família nuclear. Na esteira das implicações da aludida palavra, tem-se o heterossexismo compulsório, sendo que, por esse último termo, entende-se o imperativo inquestionado e inquestionável por parte de todos os membros da sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais (David William Foster, 2001).

A perspectiva da teoria *queer* consistiria numa reação ao heterossexismo compulsório, não contra a heterossexualidade em si, pois esta não deixa de ser uma opção entre as outras. A teoria *queer* inclui não somente questões sexuais ou de desejos sexuais, mas principalmente um amplo quadro de dinâmicas sociais – maneiras de se vestir, aparência corporal, discurso, profissão, formas de ser no mundo, classe social – que é homologamente correlato à sexualidade enquanto discurso dominante na sociedade contemporânea. Afora isso, a perspectiva *queer* (1) se fundamenta numa epistemologia aberta que repudia as definições fixas sobre as quais se firma o patriarcado; (2) não propõe a elaboração de uma narrativa mestra, já que (3) admite a mais ampla variedade possível de interpretações e de modelos de conhecimento que podem romper com o autoritarismo (*Idem*, 2000: 19-21). Portanto, o vocábulo *queer* não precisa necessariamente se referir à sexualidade, embora seja isto o que primeiro vem à mente, já que consiste no principal meio de contestação no que tange às diferenças (*Idem*, 2003: 1-18). Com isso, um dos objetivos deste trabalho consiste em demonstrar que *Dona Flor e seus dois maridos*, *Luzia-homem* e *Romance da empregada* perturbam a heteronormatividade, empreendendo um caminho até o *queer*, sendo que este envolve tudo o que não seja heteronormativo, incluindo as transgressões feministas.

Assim, as análises primam pela elucidação de aspectos que dizem respeito à condição da mulher dentro do contexto sociocultural brasileiro e a sua tentativa de romper com o código heterossexista e patriarcal. São ressaltadas as atitudes *queer* das personagens selecionadas para estudo de modo a se verificar em que medida as transgressões se fazem presentes e são capazes de interferir na dinâmica social. Com isso, portanto, não se pretende dar ênfase à teoria, mas apontá-la quando útil para a interpretação da proposta de estudo.

1. Dona Flor: uma personagem subversiva?

O filme de Bruno Barreto, *Dona Flor e seus dois maridos*, foi lançado em 1976, dez anos depois que o romance de mesmo nome de autoria de Jorge Amado veio a público. Embora tenha sido rodado na referida época, os acontecimentos dessa produção transcorrem na primeira metade da década de 1940, na cidade de Salvador, na Bahia. Florípedes Guimarães, a Dona Flor (personagem interpretada por Sonia Braga), é uma recatada professora de culinária casada com Waldomiro dos Santos Guimarães, o Vadinho (José Wilker), um homem divertido e sensual. Apreciador de mulheres, bebidas e jogatina, ele morre na madrugada do domingo de carnaval de 1943. Viúva, Flor se casa com Teodoro (Mauro Mendonça), um farmacêutico cujo perfil é o oposto do ex-marido: cavalheiro, respeitador, culto e amante da música clássica. Apesar da tranquilidade da nova vida, Flor sente-se angustiada, já que tem saudades dos tratos sexuais conferidos a ela por Vadinho, que retorna ao mundo dos vivos para saciar seus desejos.

Dona Flor e seus dois maridos pode ser dividido em quatro momentos principais. O primeiro deles apresenta a participação de Vadinho nas festas carnavalescas na capital baiana, sua morte naquela manhã de domingo, o seu velório, o seu sepultamento e a dor que a esposa sente pela perda repentina do marido. O segundo narra algumas lembranças de Dona Flor – ora boas, mas geralmente amargas – ao lado de Vadinho, desde o dia de seu casamento até a situação presente. O terceiro exhibe a nova vida da viúva e o seu aparente sossego junto a Teodoro. O último expõe a quebra dessa harmonia com o aparecimento de Vadinho e a convivência da protagonista com os dois maridos. É justamente essa situação que rompe com as premissas do heterossexismo compulsório.

A primeira cena do filme apresenta a participação de Vadinho, junto com os amigos, nas comemorações carnavalescas da Bahia no domingo. Essa situação inicial na qual a personagem está envolvida chama a atenção para algumas de suas características que vão sendo ratificadas no decorrer da trama. O carnaval pode ser considerado um acontecimento *queer*, já que sua essência é proceder a uma inversão do cotidiano, por corresponder à vida desviada de seu curso normal (Cf. Mikhail Bakhtin, 1981). Vadinho leva uma vida desregrada, sendo o seu comportamento subversivo para sociedade puritana da década de quarenta. Ele se casa com Dona Flor, mas suas atitudes não obedecem àqueles princípios formulados pelo heterossexismo compulsório. Assim, ele não é fiel conjugalmente, uma vez que fica subentendida a ideia de que tem relacionamentos com outras mulheres; não demonstra amor romântico, já que é capaz de bater na esposa para obter algum dinheiro; perverte a suposta norma ideal da relação sexual, pois há cenas em que se pode insinuar que ele praticava sexo oral. Nesse particular, a sugestão do sexo oral seria uma sinédoque para um leque de atividades que não caberia a um romance ou a um filme decente.

Assim como essa prática sexual, a masturbação mútua e o sexo anal, por exemplo, são prazeres que Vadinho não vai reprimir nunca. De qualquer forma, o essencial é Dona Flor dar a entender que o marido nunca vai se conformar somente com o sexo genital.

A vida de Waldomiro, aliás, consiste na manifestação da desordem. As profanações das supostas regras sociais são representações práticas de seu estilo de vida, o que não é exceção nem mesmo na ocasião de sua morte. O seu velório acontece naquele mesmo dia. Enquanto um grupo de pessoas reza pela alma do falecido, outros participam do carnaval como se nada tivesse acontecido. Não que essas pessoas desconhecem Vadinho – ele era notório pelos seus hábitos –, acontece que a sociedade, ao dar prosseguimento à festa, demonstra querer uma última aproximação com a personagem, como forma de homenagem pela sua alegria contagiante, sua amizade e sua inserção popular. Assim, o sentimento de dor que Florípedes sente pela morte do marido procura ser compensado pelos adjetivos que sua mãe e suas amigas usam para defini-lo – ‘vagabundo’, ‘cachaceiro’, ‘gigolô’ e ‘imprestável’ –, já que estas o desprezavam pelo seu comportamento, que pode ser definido como *queer*.

Não obstante o sofrimento que Dona Flor enfrentou quando na condição de esposa de Vadinho, ela reconhece que ele a satisfazia sexualmente. No instante em que ela se depara com a sua falta, vem a sua mente o seguinte raciocínio: ‘nunca mais seus lábios, sua língua, nunca mais sua ardida boca de cebola crua’. A partir desse momento, inicia um processo de recuperação de certas lembranças da protagonista. A primeira delas refere-se à noite de núpcias do casal. Eles têm relações sexuais e, em seguida, adormecem. Pela manhã, quando ela acorda, Vadinho não se encontra na cama ao seu lado. Ele havia ido a um clube de jogos com os amigos. Ela faz de tudo para agradar o marido, mas ele não reconhece o seu esforço. Considerando-se o contexto político, histórico e cultural da situação, observa-se que Dona Flor enquadra-se no destino de mulher, já que fica confinada ao lar, cumprindo fielmente com o seu papel de esposa. Ela age em afinidade às normas existentes na sociedade regida pela ordem falocrática, e não reconhece que é vítima de um processo ideológico que a torna submissa e secundária em relação aos homens.

Florípedes age repetindo papéis impostos às mulheres pela sociedade patriarcal. Ela é professora de culinária, recebe um pequeno salário em função disso, mas nem por isso tal profissão constitui-se numa possibilidade libertadora. Vadinho é compulsivamente viciado em jogos. Certo dia, ele exige da esposa algum dinheiro para poder jogar no cassino. Na situação, ela se recusa a dar-lhe a quantia solicitada. Enfurecido, ele bate nela, derruba-lhe no chão, chama-lhe de ‘puta’ e rouba-lhe o seu dinheiro. Em tal ocasião, as suas amigas chegam para socorrê-la e lhe aconselham a se separar do marido. Ela, contudo, ignora tal sugestão. Portanto, o comportamento da mulher em relação às normas existentes é de aceitação. Ela é maltratada pelo marido, e sua resposta é de conformismo

no que diz respeito ao comportamento do homem. Além disso, não são raras as vezes em que Vadinho chega em casa embriagado, e Dona Flor o acolhe sem manifestar qualquer adversidade.

Às mulheres, ainda, não são conferidas possibilidades para que reflitam sobre a sua situação de marginalização. Não lhes são conferidos esclarecimentos a respeito de sua condição de exclusão e de exploração, e isto não é por acaso: existe um componente estratégico de manipulação ideológica que as impossibilita de erguer qualquer questionamento que esteja na contramão da proposta falocêntrica. Como decorrência disso, elas desconhecem a si próprias a ponto de se rejeitarem ou mesmo de desencadearem uma relação autoritária de poder. Em *Dona Flor e seus dois maridos*, há duas classes de mulheres que são submissas pelas suas condições dentro da sociedade: as empregadas e as prostitutas. Tanto as primeiras quanto as segundas são duplamente humilhadas: seja pela sua condição sexual, seja pela sua subordinação a outras mulheres, o que enfatizaria o preconceito contra o gênero, alimentando, pois, o sistema patriarcal.

Dona Flor não é empregada ou prostituta, mas em relação a Vadinho ela é tratada como se fosse. Ela aceita os papéis impostos pela sociedade patriarcal. Na verdade, não seria uma questão de escolha ou de aceitação, mas uma internalização inconsciente daquelas marcas que definem o perfil da mulher que a sociedade aceita e exige ter. Nesse sentido, Flor está de acordo com aquelas normas convencionais que a fazem repetir o destino de mulher: ela procura agradar o marido, o espera com a casa limpa e em ordem, busca preparar sua comida preferida, cobre às vezes seus gastos e, mesmo assim, é acomodada frente às agressões de Vadinho. O casamento, nesse particular, é uma estratégia cujo intuito aloja-se na tentativa de aprisionamento da mulher em regras de condutas sociais. Essa ordem é importante porquanto define o lugar e os papéis que os homens devem ocupar, justamente para garantir a sua imagem frente a um esquema de comportamento que tem subjacente um princípio autoritário de relações.

Mesmo após a morte de Vadinho, Dona Flor cumpre fielmente com o seu papel de mulher. Ela fica de luto por um longo tempo, leva flores ao cemitério onde o marido foi sepultado e não se envolve com nenhum homem. A situação transcorre dessa maneira até o dia em que Teodoro manifesta interesse por ela. O farmacêutico tem qualidades contrárias às de Vadinho: ele é honesto, trabalhador, culto, de bons princípios, mas também puritano. O pedido de casamento ocorre dentro dos moldes patriarcais: o novo pretendente, numa reunião de família com vários amigos de ambas as partes servindo de testemunhas, solicita a Rosilda, mãe de Flor, a filha em matrimônio. Nesse caso, o respeito à mãe é um indício de que há uma fidelidade ao heterossexismo e, conseqüentemente, uma possível aversão ao *queer* por membros de determinados segmentos sociais.

O pedido de casamento é aceito e a cerimônia acontece dentro dos paradigmas patriarcais. O casal é abençoado pelo padre na igreja e, depois

disso, eles vão passar a noite a sós num motel. Teodoro é carinhoso com Dona Flor, mantém relações sexuais com a então esposa e jura fidelidade a ela, assim como esta jura fidelidade eterna ao novo marido. A sociedade que vigia o casal, bem como as pessoas em geral, aprovam a relação dos dois, considerando-os ‘exemplos vivos da união abençoada por Deus e pelos homens’. Não obstante, Dona Flor, certo dia, confessa ao padre que, embora esteja bem, sente algum tipo de agonia inexplicável. Em outros termos, tanto Teodoro quanto Dona Flor cumprem os preceitos de boas condutas sociais, refletindo a imagem de que são completamente felizes. Não que não sejam; entretanto, Florípedes sente certa carência que, na verdade, se justifica pela não satisfação plena do prazer sexual com o atual marido. É justamente esse detalhe que concorre para que a protagonista venha a apresentar um comportamento que não está de acordo com os preceitos ideológicos patriarcais e heterossexistas, empreendendo, pois, um caminho até o *queer*.

Frente a tal situação de carência, Dona Flor evoca o retorno de Vadinho durante um ritual de Candomblé. Embora ela afirme tê-lo chamado apenas para uma conversa, não é esta, na verdade, a sua intenção. O ex-marido tem consciência dos seus reais interesses. Com a sua aparição, Florípedes fica dividida entre manter-se fiel a Teodoro e saciar seu desejo sexual com Vadinho. Ela opta por respeitar o marido, solicitando, inclusive, que façam um trabalho para afastar o espírito do antigo esposo de sua vida. Entretanto, no instante em que Waldomiro começa a acariciar e a seduzir Dona Flor, ele, como resultado de uma magia encomendada, desaparece, o que contribui para o desespero da ex-esposa. Depois de alguns minutos, em decorrência de uma nova invocação, ele retorna e os dois desfrutam as delícias do ato sexual.

O fato de Dona Flor ter recorrido ao Candomblé como forma de trazer o marido de volta remete ao um comportamento *queer*. Assim como o contexto carnavalesco se ajusta às atitudes de Vadinho, a religião a que Florípedes recorre como estratégia para resolver seus problemas vai ao encontro de suas intenções, já que o Candomblé, dentro do contexto cristão brasileiro, é caracterizado como *queer*, já que perturba o que é legitimado socialmente. Se Flor aceita Vadinho de volta a sua vida é porque ela é tratada de modo diferente na relação sexual. Diferentemente de Teodoro, para quem a única zona de prazer legítimo é o genital, Vadinho concebe todo o corpo da mulher como espaço erótico. Assim, os dois desafiam o projeto patriarcal, o qual vai contra o erotismo dos corpos e se centra unicamente nos genitais conjugados para fins de procriação.

Dona Flor e seus dois maridos apresenta elementos *queer*, não obstante o balanço final seja a preponderância da ideologia patriarcal. Waldomiro tem um comportamento subversivo ao sistema. Como se observou, ele é casado, mas não cumpre com as premissas heterossexistas. Ele não é um exemplo de marido que a sociedade espera ter. No filme, suas atitudes cômicas e bizarras são manifestações práticas de que o

patriarcalismo deve ser ridicularizado. O comportamento de Dona Flor é oscilatório: ao mesmo tempo em que cumpre com o seu papel de mulher, sendo submissa às regras do sistema, ela também é subversiva porquanto reconhece que a obediência a tais normas não a torna completamente realizada. Em outros termos, a opressão patriarcal pode transformar o homem num sujeito frio; o *queer*, por sua vez, ao desafiar tal projeto, rompe com essa perspectiva, podendo torná-lo realizado e quase sempre mais satisfeito.

Como quer que seja, para a sociedade puritana da década de 1940, Florípedes é uma mulher regrada, mesmo estando com Teodoro e Vadinho, já que esse último não pode ser visto pelos demais seres humanos. Portanto, há uma tentativa de subversão do código patriarcal por parte do elemento feminino, mas não perante o olhar atento da sociedade.

2. Luzia: do *queer* ao convencional

Outro filme brasileiro que apresenta situações que desafiam as premissas do heterossexismo compulsório é *Luzia-homem*, do diretor Fábio Barreto. Embora tenha sido lançado em 1984, as ações transcorrem no Ceará, no início do século vinte. A película foi inspirada no romance de mesmo nome do autor cearense Domingos Olímpio e publicado em 1903. A história do filme é a seguinte: depois de presenciar o assassinato dos pais, por questões de terra, Luzia (Cláudia Ohana) é criada por um vaqueiro e adota os costumes masculinos do sertão. Tal incidente, que vai traumatizá-la quando criança e deixá-la sozinha por muito tempo, constitui o conflito dramático da história, e é o que vai propiciar a inquietação da protagonista durante a sua infância e a sua adolescência, para, quando adulta, sair à procura dos criminosos e do seu destino.

As primeiras cenas do filme se passam em Canindé. Enquanto os pais de Luzia estão trabalhando aos arredores da casa, ela, ainda criança, encontra-se a brincar junto a um pequeno córrego. Um detalhe importante que aparece nesse particular e que vai contrastar com as demais imagens no decorrer do filme diz respeito à maneira como a personagem está vestida. Com seus seis ou sete anos, ela aparece usando um vestido, roupa que ela abandona quando adulta. Seja como for, a menina, dentro do ambiente familiar regido pela ideologia patriarcal, é orientada, desde criança, a adotar hábitos e costumes femininos. Assim, possivelmente, ela cumpriria com um destino de mulher: seria uma boa dona de casa, uma boa esposa e uma boa mãe. Não é isso, entretanto, o que se observa. Por ter sido criada por um vaqueiro, ela é instruída dentro dos costumes masculinos do sertão.

O código patriarcal e o heterossexismo exigem que se estabeleça uma relação entre as características primárias, secundárias e terciárias. As características primárias são aquelas vinculadas ao genital. Traços sexuais secundários são aquelas manifestações corpóreas controladas pelos hormônios ligados aos genitais. As particularidades terciárias tangem às

maneiras como os indivíduos se apresentam ao mundo segundo determinado tipo de roupa, adorno, cosméticos que usam. Na película em questão, a protagonista rompe com as normas sociais de convenção e, por isso mesmo, a sua postura, em certo sentido, é considerada *queer*. Ela é mulher, em decorrência das características sexuais primárias, mas não cumpre com tal designação. Não existe uma rígida ligação entre os seus aspectos primários, secundários e terciários, já que ela pensa e age como homem. Assim, o fato de se vestir e caminhar dentro dos padrões masculinos, pegar em armas, fazer serviços pesados (e não domésticos) e montar a cavalo define uma postura que não é a de uma mulher.

Luzia é criada por um vaqueiro e este morre. Antes, porém, ele solicita a ela que vá ver o mar e que vá embora sem cumprir com a promessa de sua vingança pela morte dos pais. A moça não obedece ao seu padrinho, mas promete fazê-lo assim que seus objetivos forem concretizados. Ela parte e entra na fazenda de uma família muito rica, a mesma que se apossou das terras dos seus pais, para, assim, começar o seu plano de vingança. Já na propriedade em que se encontra, ela avista o homem que, em seguida, vai descobrir ser o autor do mandato da morte de seus progenitores: seu Raulino (José Abreu), homem autoritário que deseja dominar todas as terras da região.

A protagonista fica conhecida na fazenda Campo Real, na cidade de Miraúma, quando na ocasião de uma comemoração festiva. Inúmeros peões estão cumprindo com uma prática que se chama vaquejada, competição que consiste em, dentro de um curral, soltar um boi para ser derrubado por um vaqueiro. Acontece que, nessa ocasião, um dos participantes cai do seu cavalo e vai ser pisoteado pelo gado. Vendo o perigo, Luzia monta seu animal e salva o competidor. Todos a aplaudem e, apresentada a Raulino, este a convida para a festa que acontecerá no local naquela noite bem como propõe a ela que trabalhe nas suas terras. Luzia aceita, pois é a porta de entrada para descobrir os verdadeiros assassinos de seus pais.

Tais incidentes evidenciam situações que são de interesse para o propósito deste trabalho. O cenário do filme – incluindo-se, aí, o sertão, a caatinga, a aridez, a presença marcante de cavalos, bois e vacas – aponta para um ambiente masculinizado, um ambiente em que as leis dos homens imperam sobre as das mulheres. Luzia é mulher, mas são suas habilidades de homem que viabilizam a sua aceitação naquele mundo machista e autoritário. Ela, de certa forma, subverte o código patriarcal cuja regra consiste em confinar a mulher no espaço doméstico. Outro detalhe diz respeito à postura de Luzia sobre o cavalo. O animal não é somente um símbolo do poder sexual, mas é também um elemento que acompanha o processo de masculinização do cavaleiro, que, comparado a figuras fantásticas como o Centauro, sugere a força, a coragem e a valentia. Portanto, Luzia apresenta características que fogem ao padrão feminino da época.

Ela se destaca por suas características; no entanto, não é regra, mas exceção naquele meio. As outras mulheres que surgem no filme são marginais: donas de casa, empregadas ou humildes trabalhadoras. Teresinha (Luiza Falcão), uma das proprietárias da fazenda, goza de certo prestígio, mas é subordinada e submissa ao irmão Raulino. Há um diálogo entre os dois que sugere a forma como se deu o controle do homem sobre a mulher. Enciumada de ver Luzia com seu cavalo e sempre próxima de seu namorado, ela a ofende e exige do irmão que a tire da fazenda. Em resposta, ele diz que não vai lhe obedecer, pois ela não manda em nada, já que é ele quem organiza tudo aquilo, e, portanto, a ela não cabia direito algum.

A opressão feminina estaria ligada ao aumento da riqueza e do conseqüente estabelecimento da propriedade privada de produção. É nessa fase do desenvolvimento social que se observam a divisão do trabalho e a troca entre indivíduos. À medida que as riquezas iam aumentando, aumentava a importância dos homens em relação às mulheres, cuja atuação foi sendo, aos poucos, reduzida ao âmbito privado, para que fornecesse o maior número possível de filhos para defender a terra. Assim, a competição pelas mulheres (geradoras de força de trabalho), pelo excedente e pela propriedade foi gradativamente instaurando a supremacia masculina. Portanto, a dominação do homem sobre a mulher não consiste, absolutamente, numa questão natural, mas numa construção social, consolidada a partir do fator econômico; mais especificamente da divisão sexual do trabalho (cf. Friedrich Engels, 1987; Marilyn French, 1992: 9-25). Essa ordem de ideias é evidente na aludida cena de *Luzia-homem*. Do ponto de vista de Raulino, Teresinha não tem direito a nada, pois ela não trabalha ativamente na fazenda, algo que justificaria o seu desdém pela irmã, enfim, seu desprezo pela mulher.

Talvez seja em decorrência da pressão imposta pelo autoritarismo masculinista que Teresinha procura se aproximar de Luzia depois do assassinato de seu noivo pelos próprios capangas de Raulino. Torquato (Chico Dias) mantinha um relacionamento com Teresinha, mas ele é morto na ocasião em que se rebela contra a violência de seu cunhado e patrão. Sozinha e sem ninguém para consolá-la, a irmã de Raulino sai em busca de Luzia. As duas se encontram e, em virtude da natureza visual do filme, as diferenças entre elas são ressaltadas. Enquanto que Teresinha costuma pintar as unhas e os lábios, usar vestido, brincos e perfumes, Luzia usa cinto, chapéu, botas e calças. Se essa última pensa e age como homem, ela deveria, por conseguinte, sentir e amar como homem. Não é essa, entretanto, a imagem que o filme procura construir. Se Teresinha deseja conversar com Luzia, é porque existe um grau de afinidade entre elas: não obstante as diferenças, as duas são mulheres.

O filme constrói uma imagem de Luzia (forte, destemida, valente, independente) para, aos poucos, ir desconstruindo tal imagem, inserindo-a no âmbito do feminino. A primeira evidência dessa mudança fica visível

quando Alexandre (Thales Pan Chacon), irmão de Raulino e Teresinha, recém chegado dos Estados Unidos, vem visitar a fazenda e conhece a moça, apaixonando-se por ela. Aos poucos, ele vai se aproximando dela, acaricia as suas mãos para, mais tarde, convidá-la para um passeio em seu avião, situação em que ele a beija. A cena registra o vôo de Luzia e Alexandre sobre a fazenda de Raulino, mas registra ainda o voo de Luzia para o seu interior, em direção a si, de sua autodescoberta enquanto mulher.

Outra situação que se filia ao projeto de construção de ideologias heterossexistas tem a ver com o instante em que Teresinha propõe a Luzia que esta venda para ela os seus cabelos. Em troca, ela se propõe a lhe dar uma quantia de dinheiro, um perfume francês ou um vestido. Luzia aceita a proposta, mas, como pagamento, ela não quer dinheiro, perfume ou vestido. Ela deseja um rifle para cumprir com o seu plano de vingança. Teresinha, então, dá a arma a sua amiga, mas lhe oferece também um vestido de presente. Presentear uma mulher com um vestido é um dos primeiros passos para tentar enquadrá-la dentro do projeto ideológico patriarcal e heterossexista. Em outras palavras, é iniciar um processo de construção da identidade que seja correlato à sexualidade, nesse caso, feminina. Conforme se constatou, a sociedade prima por uma correlação entre os caracteres sexuais primários, secundários e terciários. Logo, por ser mulher, Luzia deveria se comportar enquanto tal.

Um terceiro fator que contribui para a construção da identidade sexual, seja ela masculina ou feminina, diz respeito ao discurso. Um amigo de Luzia que mora na fazenda Campo Real desconfia da presença da moça naquela região e descobre as suas reais intenções. Numa conversa, ele diz à moça: ‘o que você está fazendo nem um homem fazia’, e adverte: ‘uma mulher, quando aprende a odiar demais, desaprende a fascinar’. Nesse particular, fica evidente que o papel da mulher na sociedade é agradar aos homens, ser-lhes objeto de fascínio e de prazer. Portanto, o discurso falocêntrico é outra estratégia para inserir a mulher numa ordem de valor sustentada pela ideologia heterossexista.

Luzia, por meio de várias pistas, chega ao verdadeiro assassino de seus pais e cumpre com a sua vingança. É nesse momento que ela se liberta de todo um passado de angústia, ódio e sofrimento. Ela vai ver o mar, como havia prometido a seu padrinho, e lá joga fora as suas roupas de vaqueiro e caminha na água com o seu vestido branco que lhe dera Teresinha. Portanto, *Luzia-homem*, na figura de sua protagonista, apresenta elementos vinculados ao perfil feminino que se colocam contra as prerrogativas patriarcais e heterossexistas. Luzia, em meio a um ambiente machista e autoritário, age e pensa como homem, empreendendo, então, um caminho até o *queer*. No entanto, o filme não se propõe a desconstruir a ideologia patriarcal. As situações da trama vão sendo conduzidas de tal maneira que Luzia acaba abandonando aquelas características que a definiam como homem (o fato de ela jogar fora suas roupas de vaqueiro aponta para essa leitura) para, assim, se enquadrar no perfil de mulher, que sente, ama e age

como tal. O cinema, por isso, é um veículo de construção e propagação de ideologias sexuais e identitárias, colocando-se, muitas vezes, em favor do patriarcalismo e, por extensão, do heterossexismo.

3. Fausta e seu afastamento da heteronormatividade compulsória

Romance da empregada, dirigido por Bruno Barreto e lançado em 1988, foi o primeiro roteiro do famoso dramaturgo Naum Alves de Souza para o cinema. O filme problematiza de maneira bastante incisiva o lugar da mulher na sociedade brasileira patriarcal, contando a história de Fausta (Betty Faria), uma empregada doméstica que sonha em ser Tina Turner, enquanto procura o homem ideal. A trama, no entanto, não é tão tranqüila quanto parece. Ela apresenta situações que demonstram a luta da protagonista para se libertar da opressão e da dominação dentro de uma sociedade machista, violenta e autoritária.

Fausta mora com o marido João (Daniel Filho) e o filho Luiz (Marcos Palmeira) numa humilde casa num vilarejo extremamente pobre na região central do Brasil. Diariamente, ela pega o trem para ir trabalhar como empregada doméstica numa família distante daí. O marido, alcoólatra e agressivo, trabalha numa empresa transportadora de pedras, mas, em decorrência de um acidente, tem a perna fraturada, o que o impossibilita de exercer a profissão. Luiz também é alcoólatra, não tem um emprego estável e volta para casa quando julga oportuno. Assim como outras famílias da localidade, eles vivem à margem de um rio que os ameaça toda vez que chove demasiadamente. Portanto, a degradação do meio e das relações humanas é a própria degradação a que Fausta está subjugada. Dito de outro modo, o atraso social é o próprio atraso cultural e ideológico a que as mulheres estão confinadas a viver.

Fausta é bonita, extravagante e extrovertida, o que atrai a atenção dos homens. Entretanto, tal fascínio não resulta de seu valor enquanto mulher batalhadora que é, mas sim de sua beleza física, ou seja, ela é sempre reconhecida pelo corpo, sendo reduzida, pois, a condição de objeto. No filme, embora vários homens demonstrem interesse pela protagonista, é o marido quem satisfaz as suas necessidades sexuais, desconsiderando a jornada cansativa da esposa. Logo, a família é o primeiro local de sujeição feminina, atingida amplamente pela sexualidade. As mulheres são doutrinadas a aceitar o seu suposto estado natural pelo controle masculino de sua sexualidade na família.

Assim como Florípedes de *Dona Flor e seus dois maridos*, Fausta é vítima do casamento. Conforme se verificou, o matrimônio consistiria numa armadilha do patriarcalismo. A união matrimonial exige da mulher que ela (1) dê continuidade ao sobrenome do marido, reforçando, assim, o sistema patriarcal, (2) cumpra com os preceitos heterossexistas, como ter filho, amar, respeitar e ser fiel ao marido e (3) entregue seu corpo ao homem para que seja usado e controlado. Considerando-se esse último

aspecto, segundo argumentos propostos por Simone de Beauvoir (1980), a sexualidade feminina concorreria para a perda de sua subjetividade. O ato sexual, por si, a obriga a cumprir o papel de objeto passivo, o qual acaba por contaminar todos os seus tratos não sexuais com o mundo. Com isso, portanto, as mulheres seriam também responsáveis e legitimadoras da sexualidade masculina.

Fausta cumpre com o destino de mulher: sustenta a família, já que o marido não pode trabalhar; tem dupla jornada de trabalho, como empregada e dona de casa; sofre os maus tratos de João e da patroa, que a humilham constantemente. Não obstante, seu intuito é reagir contra esse estado de coisas. Assim, se o *queer* constitui-se numa subversão do código patriarcal e heterossexista, se o *queer* compreende a esfera de tudo o que não é heteronormativo, há, portanto, em *Romance da empregada*, elementos que deflagram tal postura. Enfim, a questão é que a personagem não vai aceitar passivamente a sua condição, ou seja, ela vai transgredir o heteronormativo, e é isso o que vai desencadear os demais episódios do filme.

Ao descer do trem, em direção ao trabalho, Fausta sempre cruza com Zé (Brandão Filho), um fotógrafo fracassado que fica na estação prestando seus serviços às pessoas que aí transitam. Ele é muito mais velho do que a protagonista, mas, como os outros homens, ele se encanta por ela. Numa determinada ocasião, ele entrega a Fausta um pequeno presente, convidando-a, a seguir, a um bar para tomarem cerveja juntos. Durante a conversa, eles se apresentam: ela diz que é casada, o que não a impediria, no entanto, de largar o marido; ele diz que é viúvo e está sozinho, pois seus filhos haviam se casado e ido embora. Portanto, ao alegar que, embora seja casada, está aberta para outros relacionamentos, Fausta demonstra que não tem sentimento de afeto pelo marido e que não pretende ser fiel conjugalmente. Esse comportamento repudiaria as definições fixas sobre as quais se assentam as regras patriarcais, colocando-se contra as ideologias autoritárias de gênero, algo que permite considerar a protagonista como *queer*.

Percebendo que seu Zé tem muito dinheiro, Fausta se aproxima dele cada vez mais. A sua intenção consiste em manter um relacionamento com o senhor para que ele, futuramente, compre um terreno e lhe construa uma casa para se livrar dos sofrimentos e dos perigos que está enfrentando. Em certa altura do filme, Fausta admite que está com seu Zé em decorrência de sua condição econômica privilegiada, nada mais. Há algumas situações que contribuem para que a personagem não manifeste real interesse ou sentimento de afeto para com o 'velho'. A primeira estaria vinculada a sua própria experiência com os homens. O seu casamento fracassado com João talvez tenha contribuído para que ela manifestasse certo desdém para com eles. A segunda diz respeito à incompatibilidade de idade entre ela e seu Zé. Ela nota que ele é doente e que vai passar muito trabalho ficando a seu lado. A terceira tange à forma como ela é tratada por ele antes de se

conhecerem propriamente. Toda vez que ela passava na estação, ele a perturbava chamando-lhe de ‘gostosa’. Não obstante, talvez o motivo mais forte Fausta tenha encontrado numa visita feita à casa de seu Zé quando ele estava doente. Chegando ao seu quarto, ela se depara com várias imagens pornográficas de mulheres colocadas na parede.

A pornografia, sendo um gênero masculinista, é a própria imagem que os homens projetam das mulheres. É, ainda, uma representação gráfica da subordinação sexual dos sujeitos femininos. Através da pornografia, as mulheres são apresentadas (1) desumanizadas, como objetos, coisas ou utensílios sexuais, (2) como objetos sexuais que gostam da dor e da humilhação, (3) como objetos que sentem prazer sexual ao serem estupradas, (4) em posturas de submissão sexual, servidão ou exposição, (5) reduzidas a partir de certas partes do corpo como vagina, seios e nádegas e (6) em cenário de degradação, injúria e como sendo inferiores. Em todos os casos, a pornografia institucionaliza a supremacia masculina e provoca ou inspira a violência do homem contra a mulher. Considerando-se a natureza da pornografia, no filme em questão, Fausta tem consciência de que, estando com João ou com seu Zé, ela não vai passar de um objeto condenado a todo tipo de abuso sexual. O problema maior reside no fato de, ao mostrar as verdadeiras relações de poder sexual, todas as manifestações culturais, até certo ponto, serão afetadas.

Fausta aproveita muito bem a boa disposição de seu novo companheiro. Ele a leva ao teatro, à passeios públicos e à praia; oferece-lhe dinheiro e presentes. Talvez o melhor presente que ela tenha ganhado fora um *walkman*, de onde podia ouvir as músicas de sua cantora preferida, Tina Turner. Certo dia, retornando a sua casa, as vizinhas veem a doméstica com o presente nos ouvidos. O boato foi geral. Todos já suspeitavam, inclusive o marido, de que ela tivesse um amante. Esse olhar de desaprovação das atitudes de Fausta revela a aceitação da submissão das mulheres ao sistema. Desencorajadas, elas preferem se manter subordinadas à chefia dos homens a reagir contra a ordem patriarcal.

Num final de semana chuvoso, Fausta, seu Zé e uma amiga vão a um baile na cidade. É seu Zé quem paga as despesas do táxi e das cervejas consumidas por eles. A chuva começa a ficar mais intensa. Com receio de que a água do rio invada a sua casa, ela e seu Zé vão até a vila. Antes, porém, ele passa na sua pensão para pegar o seu dinheiro. Chegando ao vilarejo, acontece o encontro deles com João. Este encontra-se bêbedo e, enciumado em ver a esposa com outro homem, começa a discutir. Nesse momento, seu Zé tem uma vertigem e cai na cama inconsciente, João também cai em decorrência de sua perna fraturada e de sua bebedeira. Nesse instante, as águas do rio invadem a casa e os dois homens, incapazes de reagir, morrem afogados. Fausta consegue se salvar com o dinheiro de seu Zé subindo no telhado da casa, de onde fica observando o nível das águas subir. Essa é a última cena do filme.

Romance da empregada é um filme que apresenta a submissão de grande parcela das mulheres brasileiras, representadas por Fausta, à ordem autoritária patriarcal. A protagonista enfrenta problemas econômicos, o que a obriga a trabalhar para sustentar a si, ao filho e ao marido, um inválido. Assim como o ambiente de sua casa, o seu lugar de trabalho demonstra situações de abuso a que tem de suportar. Em meio à pobreza, à humilhação, ao descaso e à marginalização, ela não aceita passivamente a conjuntura a que está condenada. Diferentemente de outras mulheres que aceitam a sua condição de submissão ideológica e cultural, Fausta vai reagir contra tais circunstâncias. Ela tem um comportamento subversivo – *queer*, pode-se dizer –, já que enfrenta e trai o marido, desconsiderando a opinião conservadora das demais pessoas à sua volta. A morte do marido e do amante, da qual tem participação, indica que ela consegue, ainda que parcialmente, subverter o código patriarcal. Parcialmente, porque a sua condição sexual a reduz numa situação de inferioridade. De qualquer modo, ela consegue se livrar dos homens (ela nunca alcança uma unidade com o elemento masculino) e atinge a sua independência.

Pelo que foi arrolado, o cinema interfere, direta ou indiretamente, na definição do comportamento social, já que faz parte do universo cultural da sociedade. Assim, o filme é um poderoso veículo de propagação de determinadas ideologias sexuais e de gênero nas sociedades contemporâneas. Esse artigo procurou voltar a sua atenção para a forma como as películas apresentam um modelo de comportamento feminino em três produções brasileiras: *Dona Flor e seus dois maridos*, *Luzia-homem* e *Romance da empregada*. O propósito foi demonstrar que as mulheres agem, em alguns casos, transgredindo a heteronormatividade, abrindo caminho até o *queer*, não obstante sejam condenadas a cumprir com certos preceitos heterossexistas. Aliás, o vocábulo *queer*, nesse particular, não se refere ao fato de as protagonistas dos referidos filmes manifestarem desejos homoeróticos. Refere-se a todas as perturbações do heteronormativo, incluindo-se, aí, as transgressões feministas. Tanto Florípedes, quanto Luzia e Fausta apresentam desejos heterossexuais, mas, em determinadas ocasiões, elas agem desrespeitando os princípios heterossexistas e patriarcais.

Assim, Dona Flor, embora casada, sente saudades do marido falecido, e implora para que ele retorne ao mundo dos vivos para saciar seus desejos sexuais. Luzia é mulher, mas age e pensa como homem. Fausta é uma empregada doméstica humilhada, que trai o marido e deixa o novo parceiro morrer para, sozinha, alcançar a sua felicidade. Nos três casos, observa-se que é impossível ao código patriarcal e heterossexista se sustentar plenamente. Apesar disso, os filmes se estruturam de maneira que o padrão patriarcal prevaleça sobre os demais. Em *Dona Flor e seus dois*

maridos, aos olhos da sociedade, a protagonista tem apenas um marido; em *Luzia-homem*, a personagem tem atitudes e comportamentos masculinos, mas acaba abandonando esse jeito de ser, optando por um vestido, ou seja, por um estilo de vida feminino; em *Romance da empregada*, Fausta reage ao autoritarismo machista, mas acaba ficando sozinha e desamparada. Portanto, as películas em questão se afastam da heteronormatividade, empreendendo um caminho até o *queer*, o qual, não prestigiado pelas diferentes camadas sociais pelo seu perfil subversivo, é suplantado, dando espaço para a permanência da ideologia autoritária patriarcal que ainda rege o estilo de vida das mulheres brasileiras. O cinema nacional, nessa perspectiva, permanece conservador em determinados aspectos, nutrindo a preponderância do comportamento machista sobre o comportamento feminino.

Filmografia

Dona Flor e seus dois maridos. (1976) Direção de Bruno Barreto. Manaus: Videolar S. A. (Sob licença da Paramount Home Entertainment [Brazil] Ltda).

Luzia-homem. (1984) Direção de Fábio Barreto. Manaus: Videolar S. A. (Sob licença da Paramount Home Entertainment [Brazil] Ltda).

Romance da empregada. (1988) Direção de Bruno Barreto. Manaus: Videolar S. A. (Sob licença da Paramount Home Entertainment [Brazil] Ltda).

Bibliografia

Bakhtin, Mikhail. (1981) *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense.

Beauvoir, Simone de. (1980) *O segundo sexo*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Engels, Friedrich. (1987) *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Trad. Leandro Konder. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Foster, David William. (1999) *Gender and Society in Contemporary Brazilian Cinema*. Austin: University of Texas Press.

_____. (2000) *Producción cultural e identidades homoeróticas: teoría y aplicaciones*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

_____. (2001) 'Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividade en la literatura latinoamericana'. *Letras: literatura e autoritarismo*, Santa Maria, 22: 49-53.

_____. (2003) *Queer Issues in Contemporary Latin American Cinema*. Austin: University of Texas Press.

French, Marilyn. (1992) *A guerra contra as mulheres*. Trad. Maria T. M. Cavallari. São Paulo: Nova Cultural Ltda, Best Sellers.

Leite, Sidney Ferreira. (2005) *Cinema brasileiro: das origens à retomada*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Pinto, Céli Regina Jardim. (2003) *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Saffioti, Heleieth Iara Bongiovani. (2004) *Gênero, patriarcalismo, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Normas de Publicación

1- Diálogos Latinoamericanos es una revista semestral editada por el Latin American Center, University of Aarhus (LACUA), institución que se encuentra bajo la responsabilidad del Departamento de Estudios Brasileños y Latinoamericanos de la Universidad de Aarhus, Dinamarca. Su misión e interés es la divulgación de artículos, reseñas, documentos, etc. sobre la cultura del mundo latinoamericano en una perspectiva interdisciplinaria, así como de textos de cuño teórico-metodológico.

2- Los artículos y documentos pueden constar de hasta 25 páginas (espacio uno - Times New Roman 14), las reseñas de hasta 3 cuartillas. Se publican textos en inglés, español, danés e portugués. Los textos deben ser enviados al mismo tiempo impresos en papel y en disquete, formato IBM-PC, en Windows/Word. Deben ser inéditos, aceptándose sin embargo trabajos ya presentados en congresos, seminarios, conferencias, etc. No se devuelven manuscritos; los textos que no fueran aprovechados serán maculados.

3- Se deberá observar la siguiente disposición gráfica: título, debajo del título el nombre del autor (sin títulos académicos u otros) y a continuación el texto. El nombre del autor debe ser la primera nota (*) indicando la vinculación institucional y, si el autor lo quisiera, el título académico y la dirección electrónica. Todas las notas deben ir al final del texto. Las referencias bibliográficas pueden figurar en forma de notas al final del texto o entre paréntesis en el texto mismo. Si se utiliza el sistema de inserción en el texto, las notas finales deberán ser sólo de carácter explicativo o aditivo. Al final del texto puede figurar una lista bibliográfica en orden alfabético.

4- Los textos deben ser enviados después de una rigurosa revisión ortográfica. Textos y consultas deben ser enviados a la dirección indicada abajo. Se solicita que los contactos se hagan de preferencia via correo electrónico y que en caso de envío de una colaboración se indique, además de la dirección postal, la dirección electrónica. Visite nuestra página web para bajar las *Normas para Colaboradores*.

LACUA- Diálogos Latinoamericanos
Byg.1461, Jens Chr. Skovsvej 5
DK -8000 Aarhus C
Dinamarca fax (45) 89426455
E-mail romcm@hum.au.dk
www.lacua.au.dk

Sección temática:

**América Latina de cara al mundo: políticas lingüísticas
y enseñanza de lenguas para el mundo globalizado**

Susana S. Fernández (editora)

- **Introducción: Cuatro países, cuatro historias,
un mismo desafío**

Susana S. Fernández

- **La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina**

María Isabel Pozzo

- **O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil**

Deise Picanço

- **Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en
Colombia**

Sergio Torres-Martínez

- **Los retos lingüísticos de Venezuela: desafíos
internos y globales**

Adriana Bolívar

Sección general:

- **Pautas reproductivas de las madres latinoamericanas en Estados Unidos y España a inicios del siglo XXI**

Xiana Bueno García y Daniela Vono de Vilhena

- **A mulher no cinema brasileiro e a tentativa de
afastamento da heteronormatividade**

Lizandro Carlos Calegari