

La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro

María Inés Pagliarini Cox*
Ana Antonia de Assis-Peterson**

Traducido por: Janeth Ortiz M.***



Resumen

La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro Teaching English in Public Schools in Brazil: A Black-and-White Portrait

Este artículo presenta una visión de la historia de la enseñanza del inglés en los colegios públicos brasileños, mostrando que durante muchos años y a pesar de las reformas educativas, ésta no parece ser una historia muy exitosa. Además, se enuncia una serie de medidas para enfrentar la crisis crónica en la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil.

Abstract

This paper presents a view on the history of English teaching in Brazilian public schools, revealing that in spite of educational reforms during many years English learning does not seem to have had success. Also, a set of actions to fight the chronic crisis of foreign language teaching in Brazil is outlined.

Résumé

Cet article présente une vision de l'histoire de l'enseignement de l'anglais dans les écoles publiques brésiliennes, pour montrer que pendant beaucoup de temps et malgré les réformes pédagogiques, cela ne paraît pas être une histoire très prospère. En plus, une série de mesures est énoncée pour faire face à la crise chronique dans l'enseignement de langues étrangères au Brésil.

Palabras clave

*Enseñanza del inglés en Brasil, reformas educativas en Brasil, globalización, educación pública en Brasil
English teaching in Brasil, educational reforms in Brasil, globalization, public education in Brasil*

* Doctorada en educación, en la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Ha sido profesora de lingüística el Departamento de Idiomas de la Universidad Federal de Mato Grosso durante treinta años. Actualmente es profesora en el programa de Maestría en Estudios del Lenguaje en la misma universidad.
E-mail: icox@terra.com.br

** Doctora en Lingüística educativa en la University of Pennsylvania, Estados Unidos; profesora de inglés, metodologías para la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes de pregrado y enseña lingüística aplicada e investigación cualitativa por estudiantes de posgrado en la Universidad Estatal de Mato Grosso, Brasil.
E-mail: anaassis@terra.com.br

*** Docente asesora, Corporación Colombiana del Lenguaje Integral, traductora inglés-español-francés, universidad de Antioquia.
E-mail: janorme@yahoo.uk.co

Nuestra generación, nacida en la década del cincuenta, fue testiga de muchas reformas en la enseñanza del inglés en los colegios públicos brasileños, ninguna de ellas capaz de revertir la historia de fracaso que ha acompañado a esta disciplina en su camino. Ciertamente, esta historia comienza mucho antes, pero en este trabajo recordaremos sólo las experiencias que vivimos en carne propia.

Hacemos aquí una revisión de la historia de la educación brasileña en los últimos cincuenta años, enfatizando en el lugar del inglés¹ en el currículo escolar por grados, así como en los cambios metodológicos que afectan la disciplina en este período. Confrontados con la fusión espacio-tiempo que promueve internet y que permite la comunicación de todos con todos en tiempo real, entendemos que, hoy más que nunca en la historia humana, se demanda tener una lengua en común, en este caso, una necesidad especial del inglés. De esta manera, pretendemos delinear una serie de medidas para confrontar la crisis crónica de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil. Cambiando el orden de prioridades, no comenzamos por las propuestas teóricas y metodológicas, sino por las condiciones de trabajo que llevaron dichas medidas al fracaso.

Muchas reformas, pero nada que conmemorar

Cuando nos fue presentado el proceso de escolarización bajo la Reforma Capanema con su naturaleza humanista, la *educação básica*² tenía tres niveles: *primário* (escuela primaria, de 1.º a 4.º grado), *ginásio* (escuela media, de 5.º a 8.º grado) y *científico* o *clássico* (secunda-

ria, de 1.º a 3.º grado). La educación nacional en ese entonces estaba centralizada en el Ministerio de Educación, donde se tomaban las decisiones relacionadas con la enseñanza: estructura curricular, disciplinas obligatorias para cada nivel, contenidos y métodos. En la escuela primaria, que nunca comenzaba antes de la edad de seis o siete años, nunca se consideraba la lengua extranjera. Como disciplina, ésta empezaba en el *ginásio* (de 5.º a 8.º grado) y se extendía hasta *científico* o *clássico* (secundaria). En esa época, el francés aún tenía prioridad sobre el inglés. Así como se enseñaban lenguas modernas como el francés, el inglés y el español, también había lenguas clásicas como el latín y el griego. Según Leffa (1998/1999: 19), las décadas del cuarenta y del cincuenta fueron la edad dorada de la enseñanza de lenguas extranjeras. Éstas eran obligatorias y la carga de cursos, aunque reducida en comparación con la época imperial, era suficiente para que muchos estudiantes pudieran entender y apreciar lo que leían.

A pesar de que hubo un intento por imponer el método directo, el cual postulaba que la enseñanza de lenguas extranjeras debía hacerse en la lengua estudiada y obedecer la secuencia natural de adquisición de la lengua materna (escucha y habla, lectura y escritura), dicho método no llegó, en efecto, al salón de clase. Tampoco lo hizo su substitución por una versión simplificada del método de lectura usado en Estados Unidos (Leffa, 1998/1999: 13-24); el énfasis fue en traducción. Aún no era el tiempo para estrategias de lectura. Recibimos muchas clases de gramática de acuerdo con el modelo tradicional de orientación sistemática, que debía ayudar en la tarea de traducir. Teníamos un libro con textos breves y preguntas para responder y, a veces, un diccionario y un

1 Aunque en varios momentos de este trabajo hacemos referencia a la enseñanza de una lengua extranjera (LE), en general nos centramos en el inglés. Sin embargo, esta decisión no debe ser confundida con partidismo por dicha lengua. Nosotras nos oponemos a todo tipo de monopolio, sea de la lengua inglesa, de la española, o de cualquier otra.

2 La *educação básica* comprende educación primaria (ocho años) y educación secundaria (tres años).

libro de gramática con explicaciones en portugués como materiales suplementarios. Nadie hablaba de cuatro habilidades, ni de enseñanza comunicativa, ni de pronunciación nativa, ni de la edad ideal para aprender una lengua extranjera; nadie hablaba de interlingua, nadie nos impedía pensar en o referirnos a nuestra lengua materna; nadie dependía de recursos audiovisuales para su clase; nadie rechazaba una lengua en nombre de alguna ideología poscolonial o anti-imperialista.

Esta historia, con pocas variaciones, se extendió hasta década del sesenta. Si fue o no una experiencia exitosa, no era importante. La gente no necesitaba, con raras excepciones, interactuar con hablantes de otras lenguas. Pocos cruzaban las fronteras de su ciudad y de su estado, y aún menos cruzaban las fronteras de su país. La lengua materna era suficiente para trabajar, estudiar y viajar. El extranjero era realmente un extraño, alguien distante, casi intocable. En este contexto, saber algo sobre otra lengua era una señal de ilustración. Nadie preguntaba por su utilidad, nadie exigía eficiencia de la escuela para enseñar esta disciplina.

Cerca de veinte años después de la Reforma Capanema, según Leffa (1998/1999: 13-24), comienzan los años negros de la enseñanza de lenguas extranjeras, con la publicación, en 1961, de la primera Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional (LDB), la cual excluía las lenguas extranjeras de las materias obligatorias en la educación media y secundaria. Esta ley instauró la descentralización de la enseñanza, con la creación del Concejo para la Educación Federal, el cual legislaría sobre las disciplinas obligatorias para todos los sistemas de enseñanza. La decisión concerniente a las disciplinas opcionales, incluyendo las lenguas extranjeras, fue delegada a los Concejos Estatales de Educación. Concretamente, eso significaba que las lenguas extranjeras podrían estar ausentes del currículo definido por los Concejos Estatales; estaban a la merced de los intereses locales.

En la década del setenta, nuestra generación, que asistía a la universidad, fue testigo de una reforma educativa importante bajo los edictos de la LDB 5692 promulgada en 1971. Esta ley imponía a la formación educativa una marca profesionalizante y tecnificada, borrando la perspectiva humanista que caracterizaba la fase Capanema. Desde 1964 vivíamos bajo un régimen militar y en la era del "milagro económico". Desde una perspectiva tecnificada y pragmática, la educación se guiaba por el objetivo inmediato de producir individuos competentes para el mundo del trabajo, cimentada en el principio de optimización: racionalidad, eficiencia y productividad. La necesidad de mano de obra cualificada para trabajar en las industrias nacionales y multinacionales instaladas en Brasil durante este período, estimuló el modelo de educación estadounidense tecnificada, asegurando que la reproducción de las relaciones productivas en esta etapa del capitalismo demandara la reproducción de ideas que apoyaban la separación del capital y el trabajo. En este modelo de educación tecnificada, lo que el profesor y el estudiante piensan es menos importante que el sistema técnico de organización de los cursos educativos. Planes orientados por objetivos operacionalizados cuidadosamente y por la abundancia de recursos tecnológicos y audio-visuales se convirtieron en la marca registrada de una pedagogía tecnificada. El énfasis en las técnicas, los métodos y los procedimientos considerados como neutrales y efectivos favorecía la despolitización del ciudadano brasileiro, lo cual era conveniente para el orden dictatorial, que planeaba mantener la reflexión y la crítica fuera del salón de clase y de cualquier reunión de personas.

La Ley 5692 reestructuró la educación básica en sólo dos niveles: *primeiro grau* (escuela elemental y media 1.º a 8.º grado) y *segundo grau* (escuela secundaria 1.º a 3.º grado). El *primeiro grau* se hizo obligatorio (pero sólo por la letra de la ley). Las disciplinas que debían ser parte del currículo de *primeiro grau* y *segundo grau* eran responsabilidad de los Concejos Estata-

les de Educación. Lo que terminó prevaleciendo fue la inclusión de una lengua extranjera desde el 5.º grado de *primeiro grau* hasta *segundo grau*. En ocasiones, esta materia era ofrecida sólo por un año y una hora a la semana.

Bajo la insignia de enseñanza profesionalizada, el inglés se convirtió en la lengua extranjera hegemónica del currículo de los colegios públicos brasileños. No podemos ignorar que esta reforma educativa fue realizada bajo el nuevo orden económico, cultural y político que siguió a la Segunda Guerra Mundial, con Estados Unidos destacándose globalmente como la potencia que puso a los países subdesarrollados y en vía de desarrollo en una posición de dependencia. El espacio del francés, lengua de la alta cultura, de las humanidades y la tradición, se redujo al punto de casi desaparecer bajo el yugo del inglés, lengua de la cultura de masas, el cine estadounidense, las ciencias, la tecnología y, en fin, la modernidad.

Al mismo tiempo que "lengua extranjera" se convierte en sinónimo de "inglés", el qué y el cómo enseñar también sufrieron cambios profundos, al menos teóricamente. Como estudiantes del Programa de Letras y luego como profesores, vivimos el desarrollo de dichos cambios. El inglés oral irrumpió con toda su fuerza en la escena, con la finalidad pragmática de funcionar como medio de comunicación en las interacciones cotidianas tanto en el trabajo, como en la ciencia o el turismo. ¡Cómo no recordar las tortuosas clases de *listening*, en las que éramos sometidos a actividades de escucha de inglés nativo en grabaciones de pobre calidad técnica! ¡Cómo no recordar las tortuosas clases de fonética, en las que teníamos que perfeccionar la pronunciación de pares mínimos, poniendo atención a distintas formas de articulación, para evitar confusiones molestas! ¡Cómo evitar tener acento brasileño! ¡Cómo podíamos olvidar nuestra lengua materna y pensar directamente en inglés!

El desarrollo y la expansión de los medios masivos de comunicación, que acortaron la

distancia que nos separaba del extranjero, fueron análogos a este cambio de lo escrito a lo oral. Si no íbamos al extranjero, el extranjero venía a nosotros vía satélite. Al final, no menos decisiva para este cambio fue la participación de la lingüística, la cual, en contra del malentendido de la tradición gramatical, insistía en que lo oral precede a lo escrito. El referente teórico para la enseñanza de lenguas extranjeras dejó de ser la enseñanza de la lengua materna guiada por la gramática normativa, la gramática escrita estándar, y pasó a ser la "lingüística" y los usos vernáculos de la lengua. De esta manera, la enseñanza del inglés, u otra lengua extranjera, debía ser vista como el desarrollo de cuatro habilidades: comprensión oral, habla, lectura y escritura. Mediante el método audiolingüe adoptado en los institutos de idiomas y en los cursos universitarios, trabajamos en cubículos individuales, escuchando y repitiendo monótonamente sonidos, oraciones y entonaciones en inglés, con acento británico o estadounidense.

Al final de la década del setenta, con el concepto de *competencia comunicativa* nombrado por Hymes (1972), el método de enseñanza se volvió funcional y comunicativo, lo cual significaba que creaba / simulaba contextos para el uso de la lengua tan reales como fuera posible. Para desarrollar la competencia comunicativa, se enseña la lingüística, las clases "sobre" la lengua deben ser reemplazadas por clases "de" lengua, y las actividades deben enfocarse ya no desde la forma (corrección gramatical), sino desde el significado (comunicación eficiente).

Este modelo, que se origina en los institutos privados de lenguas que vivieron en este período un crecimiento sin igual en el mercado educativo brasileño, debido a la demanda de las clases media y alta, se convirtió en el objeto de deseo de quienes enseñaban inglés en los colegios públicos. En algunos institutos privados de lenguas, este modelo funcionó bien, garantizado por condiciones ideales: grupos pequeños y homogéneos en el nivel de

manejo de la lengua, evaluación rigurosa del progreso en la suficiencia lingüística, tecnología disponible en todas las clases, cargas generosas de trabajo para los docentes, padres dedicados a la educación y futuro de sus hijos, profesores competentes en la lengua, cualificados y bien pagados y, sobre todo, control de calidad por los dueños de la franquicia. En el Programa de Letras de la mayoría de universidades brasileras, en vista de las clases heterogéneas, la falta de equipos y la carga docente mínima, el enfoque comunicativo sólo funcionaba bien. En los colegios públicos, debido a la imposibilidad de responder a las condiciones garantizadas por los institutos privados, este enfoque es un fracaso. Dicho fracaso es justificado por el discurso de la necesidad (Cox y Assis-Peterson, 2002: 2; Assis-Peterson y Cox, 2007: 10), dado que el estándar es el contexto ideal de los institutos de lenguas. Efectivamente, no podemos decir que la escuela pública brasileras hubiera implementado el enfoque comunicativo; lo que se hizo fue una burda imitación: juegos, canciones y divertidos rompecabezas que pueden entretener a los estudiantes, pero no deben ser confundidos con enseñanza comunicativa.

Sin temor a ser categóricas, consideramos que esta reforma, introducida por la Ley 5692, fracasó completamente. En primer lugar, enfrentó la escandalosa crítica de la izquierda intelectual que veía en la enseñanza pública profesionalizada una estrategia para mantener a los niños de los obreros por fuera de la universidad, reservada para los niños de la élite. Los intelectuales más radicales de la academia terminaron rechazando el ascenso de la enseñanza de inglés por encima de otras lenguas, usando como argumento su alianza con el imperialismo estadounidense. Tal aversión podía llegar al punto de negarse a aprender inglés, aun si esto comprometía su carrera académica. En el Departamento de Letras, los profesores de inglés eran, con frecuencia, considerados por sus colegas como ingenuos aliados del imperialismo estadounidense, como los de derecha, gente satisfecha con el régimen

capitalista, que aceptaba la división entre ricos y pobres. Y aunque no hubiera enfrentado una resistencia ideológica, esta reforma habría fallado, pues las condiciones técnicas y la infraestructura para la enseñanza profesionalizada se quedaron en el papel, excepto en pocos colegios vocacionales federales. A nivel estatal y municipal, los colegios continuaron siendo equipados como siempre: tablero, saliva y tiza.

De 1961 a 1996, pasaron más de treinta años en que la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil no fue obligatoria en la educación pública primaria y secundaria. Quienes habían decidido sobre su inclusión o no en el currículo, nunca tuvieron el coraje para excluirlas completamente; optaron por una solución paliativa: ofrecer una lengua extranjera, generalmente inglés, una hora a la semana, que sería asumida por un profesor disponible de otra área, para completar su carga académica. Para rematar la indiferencia, esta disciplina es considerada tan irrelevante que ni siquiera es posible "reprobarla". Ni para qué decir que ese período deja como saldo un estigma de fracaso que marca la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela pública contemporánea. En ese momento de la historia de la educación brasileras, muchos niños de clase media y alta aún estudiaban en colegios públicos, pero eran enviados a institutos de lenguas privados para aprender una lengua extranjera, es decir, inglés, que se destacaba como capital cultural necesario para el éxito profesional.

La ley LDB 9394 de 1996 comenzó a gestarse en la década del ochenta, primero con la amnistía política que trajo de vuelta al país los mentores de la pedagogía crítica como Pablo Freire, y luego, con el fin del régimen militar y el retorno de la democracia. Como catedráticos, vimos en esa época el retorno de intelectuales anti-hegemónicos exiliados que imprimían el espíritu crítico en el corazón de las universidades brasileras. En las ciencias sociales y humanas, se convirtió en una práctica común denunciar el juego maquiavélico sub-

yacente a la ideología burguesa, juego que consistía en convertir las relaciones de subordinación en relaciones naturales de la vida social. Los intelectuales politizados actuaron como agentes de conciencia, develando relaciones de poder donde normalmente no eran percibidas (Chauí, 1982; Freire, 1982; Gadotti, 1980; Saviani, 1983).

Contaminados con el virus de la crítica, muchos catedráticos de lengua materna comenzaron a enfocarse en la lectura y la producción de textos, moviéndose de la “forma” al “uso” de la lengua. Estos profesores ven el texto como una intersección de discursos que capturan ideas contradictorias significativas. Comenzaron entonces a concebir la formación del lector crítico emancipado, capaz de articular significados contrarios a los significados hegemónicos presentados por el texto. Quisieron formar un productor de texto que pudiera contar su propia historia y no limitarse a repetir como loro las palabras alienadas de otros; un escritor que dijera *no* a las narrativas hegemónicas y estableciera una relación crítica y paródica con ellas, en búsqueda de autonomía e identidad. Empezaron a reconocer el inminente carácter político de la educación. Por otro lado, los profesores de lengua extranjera, principalmente los de inglés, permanecieron al margen o fueron marginalizados por este movimiento, bajo la sospecha de haber “vendido su alma al diablo”. Estos persistieron en la propuesta de llevar a cabo la enseñanza comunicativa (aunque esto no lo hizo un hecho), basados en una concepción armonizadora de cultura, que reproduce la ideología política estadounidense sobre las soluciones pacifistas de los conflictos, de acuerdo con Kramsch (1991). Estos profesores reafirman la neutralidad de la lengua, así como la neutralidad de la educación.

Si la Reforma Capanema sobresalió en la formación general de lo humanista y la Ley LDB 5692 lo hizo en la formación profesionalizada y tecnificada, la propuesta actual por la Ley 9394 de 1996, de hecho se destaca por la educación integral, que tiene como “fin el pleno

desarrollo del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo” (Art. 2.º). Fuertemente fundamentada en el conocimiento socio-antropológico, esta ley enfatiza en principios como:

[...] igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela; libertad para aprender, enseñar, aprender, investigar y divulgar cultura, pensamientos, arte y conocimiento; pluralidad de ideas y de concepciones pedagógicas; respeto a la libertad y consideración de la tolerancia; valoración de la experiencia extracurricular; conexión entre la escuela, el trabajo y las prácticas sociales (Art. 3.º).

De acuerdo con esta ley, el *primeiro grau* pasó a llamarse *ensino fundamental* (escuela primaria y media —1.º a 8.º grados—) y el *segundo grau* es llamado *ensino médio* (escuela secundaria (bachillerato) —1.º a 3.º grados—). Lo novedoso es que el *ensino fundamental* puede ser organizado por ciclos, rompiendo con los grados y los rígidos programas anuales, y reorganizando el espacio y el tiempo de formación de acuerdo con el ritmo de los estudiantes.

Con la Ley 9394 de 1996, las lenguas extranjeras recuperaron su espacio entre las disciplinas obligatorias. Éstas debieron ser incluidas desde el 5.º grado, así como una segunda lengua extranjera opcional debió ser incluida en la educación secundaria (bachillerato). La decisión de insertar en el currículo de los colegios una lengua extranjera aún dependía de la decisión de la comunidad escolar, de acuerdo con las posibilidades de la institución. Con raras excepciones, la “decisión” se tomó a favor del inglés. Esta situación comenzó a cambiar con la Ley 11.161 de 2005, que decreta la enseñanza de español e impone un límite de cinco años a partir de su aprobación para ser incluida dentro del currículo.

Tratando de cumplir con el documento legal, el Ministerio de Educación y Cultura lanzó, en

la década del noventa, los estándares curriculares nacionales de *ensino fundamental* — PCNEF— (Brasil, Ministerio de Educación, 1998) y los estándares curriculares nacionales de *ensino médio* —PCNEM— (Brasil, Ministerio de Educación, 1999). En cuanto a las lenguas extranjeras, los PCNEF se proponen inaugurar una nueva era en la enseñanza, estableciendo un corte con la enseñanza tradicional en los colegios públicos y privados incapaces de satisfacer las demandas de las clases más bajas. Estas demandas se intensificaron con la explosión de las redes globales financieras y mercantiles y su expansión en la vida social y cultural de las poblaciones de la periferia, dado que la élite siempre obtuvo la educación para sus hijos en los institutos privados de lenguas, comenzando en la década del setenta.

De acuerdo con los estándares PCNEF, el aprendizaje de lenguas extranjeras podría fortalecer “la auto-percepción del estudiante como humano y como ciudadano” (Brasil, Ministerio de Educación, 1998: 15), propuesta que refleja el propósito educativo que siguió a la Ley LDB 9394. El documento refleja las nociones de pedagogía crítica que reconocen que las lenguas no son códigos o estructuras lingüísticas cerradas, sino formas significativas sujetas a un alto grado de imprecisión, proliferación de significados en constante flujo y movimiento. Las lenguas extranjeras se deben enseñar en armonía con las necesidades de los hablantes y oyentes reales en contextos de comunicación situados localmente, para que el estudiante-ciudadano sea capaz de:

[...] ejercer sus derechos y deberes políticos, civiles y sociales a través de un diálogo productivo; posicionarse crítica y constructivamente en diferentes situaciones sociales; reconocer y actuar en una sociedad multicultural y plural; percibirse a sí mismo como agente transformador de su ambiente natural, social y cultural; posicionarse mediante los diferentes usos de la lengua en diferentes instancias públicas

y privadas, etc. (Assis-Peterson, 2005: 185).

Con esta propuesta, la formación lingüística debe

[...] centrarse en el compromiso discursivo del aprendiz o en su capacidad de comprometerse a sí mismo o comprometer a otros en el discurso para actuar en el mundo social (Brasil, Ministerio de Educación, 1998: 15).

Dicho compromiso no podría alcanzarse mediante una enseñanza centrada en la forma y la competencia gramatical, sino mediante una enseñanza centrada en la *competencia comunicativa*, entendida como la habilidad de utilizar la lengua adecuadamente en las situaciones sociales más diversas. Considerando el criterio de utilidad / necesidad y la afluencia de condiciones desfavorables para la enseñanza de las habilidades orales en los colegios públicos brasileños de hoy (menor carga de enseñanza, material didáctico limitado al tablero, tiza y libro, etc.), los estándares PCNEF comprendieron que la habilidad más viable para la *ensino fundamental* era la habilidad comunicativa de la lectura.

Sin embargo, este texto, anticipando posibles críticas y resistencias, enfatiza en que el foco de la lectura no debe ser

[...] interpretado aquí como una alternativa fácil y no debe comprometer futuras decisiones que involucren otras habilidades comunicativas (Brasil, Ministerio de Educación, 1998: 21).

Podrían llegar a incluirse otras habilidades, principalmente orales, en las propuestas de educación formal regular, dado que el colegio disponga de profesores competentes y los recursos materiales necesarios. Ni estas reservas, ni las orientaciones didácticas constantes en los estándares PCNEF, que también incluyen explícitamente la comprensión y la pro-

ducción orales y escritas, apaciguaron las críticas de innumerables docentes, principalmente profesores universitarios, relacionados con la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas extranjeras. Que esto pudiera ser interpretado como “sugerencia” se leyó como una “decisión” infortunada, que dejaba un flanco abierto al martilleo de la academia.

Entre las diversas críticas, las más agudas son las que consideran la vía adoptada por los estándares PCNEF como la prolongación de una educación pobre para los pobres y una educación rica para los ricos. De acuerdo con Silveira, el uso exclusivo de la enseñanza de la lectura como objetivo instrumental fortalece el espíritu elitista de la cultura educativa, “que siempre permitió el acceso al conocimiento de las lenguas extranjeras” (1999: 10, citado por Paiva, 2003: 53-84). Para Paiva (2003: 63), es “surrealista” que un documento del propio Ministerio de Educación y Cultura reafirme la mala condición de la enseñanza en el país y acomode esta situación adversa, en lugar de proponer políticas de cualificación docente y mejoramiento de la enseñanza.

Los estándares PCNEM, lanzados en 1999, propusieron una nueva organización curricular por área de conocimiento. El inglés hace parte del área de lenguaje, códigos y sus tecnologías, al igual que portugués, educación física, tecnología informática y artes. Las lenguas extranjeras son vistas como

[...] parte indisoluble del conocimiento esencial que permite al estudiante aproximarse a culturas diversas y consecuentemente conciliar su integración a un mundo globalizado (Brasil, Ministerio de Educación, 1999: 147).

Quizás por las críticas indignantes dirigidas hacia los PCNEM en vista de la selección de la habilidad de lectura, quizás por el compromiso con la educación para el trabajo, los estándares PCNEM no enfatizaron específicamente en una habilidad comunicativa en particular.

Sin embargo, el rechazo a la enseñanza gramatical que conlleva a la repetición del mismo contenido año tras año, sin el más mínimo progreso de un grado a otro, hace claro que las lenguas extranjeras en la *ensino médio* deben tener el principio general de “llevar al estudiante a comunicarse de manera adecuada en diferentes situaciones de la vida diaria” (Brasil, Ministerio de Educación, 1999: 148). De esta manera, la competencia comunicativa general está en el centro de la propuesta. Cualquier tipo de monopolio lingüístico es rechazado, ya sea el inglés considerado indispensable en el mundo moderno, ya sea el español. Recordando el precepto constitucional que garantizaba la autonomía de los colegios con respecto a la elección de las lenguas en el currículo, el texto alerta sobre la necesidad de “observar la realidad cercana y saber la historia de la región y el interés de los clientes a quienes está destinada esta enseñanza” (Brasil, Ministerio de Educación, 1999: 149). En resumen, es claro ahora que no hay que adaptar el estudiante a las características del colegio, sino el colegio a las necesidades de la comunidad. Reconociendo que la formación en lenguas extranjeras ha sido históricamente delegada a las institutos de idiomas, el documento de los estándares invita a los colegios del común a asumir efectivamente su papel, pues la mayoría de los estudiantes de colegios públicos no tienen las condiciones para pagar cursos extra-curriculares que complementen las deficiencias en la enseñanza secundaria.

En el año 2006, el Ministerio de Educación y Cultura editó, como complemento a los estándares PCNEM, las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* —Orientaciones curriculares para la enseñanza secundaria— (OCM). Este documento también enfatizó en la relevancia de la noción de *ciudadanía* en la formación educativa del estudiante. Los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios privados y públicos, a diferencia de los objetivos de los institutos privados de lenguas, deben apuntar a la formación integral de la persona (y no sólo a su suficiencia lingüística), inclu-

yendo el desarrollo de una conciencia social, creatividad, apertura mental al nuevo conocimiento y a una nueva forma de ver el mundo, libre de cualquier prejuicio. El aprendizaje de una lengua extranjera pasó a ser entendido como la manera de comprender los diferentes usos de la lengua y su contexto social, cultural e histórico. Los estudiantes deben trabajar con textos que cuestionen problemáticas sociales relevantes, para discutir relaciones de poder y despertar conciencia sobre sus derechos y obligaciones como ciudadanos que enfrentan los retos de la vida diaria. La lengua extranjera pasa a ser considerada como una aliada en el movimiento de inclusión en el mundo globalizado, que empodera a los estudiantes para discutir sobre asuntos de exclusión frente a los mismos valores globalizantes.

En el área de lenguaje, códigos y sus tecnologías, el concepto fundamental es la *literacidad* mejor aún, la *multiliteracidad* o *literacidad multimedial*. Educarse, en este sentido, significa dominar como usuario la cultura escrita en su totalidad. La literacidad involucra la habilidad de construir significado con información explícita o implícita, una vez que el "texto no contenga la propuesta completa de significado por insuficiencia de lo explícito" (Elias, 2005: 15). En cuanto a la lengua extranjera, la noción de *literacidad* hace poco práctica la agrupación del contenido por habilidad: lectura, escritura, escucha, habla, pues éstas se entremezclan en las prácticas discursivas y sociales, combinadas con los recursos de los lenguajes no verbales del momento actual como nunca antes en la historia. Abrir el aula a la heterogeneidad de los géneros discursivos mediante las literacidades múltiples significa preparar a los estudiantes "para un futuro desconocido y para actuar en situaciones nuevas, impredecibles e inciertas" (Brasil, Ministerio de Educación, 2006: 109). Tal es la tarea que la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente de inglés, debe cumplir, puesto que no se puede concebir la inmanencia de la lengua sin conexión con cuestiones sociales y políticas.

Sin importar cuánto los documentos complementarios a la Ley LDB 9394 (PCNEF, PCNEM, OCEM) catalicen la tendencia de ruptura con el paradigma tradicional, considerado por muchos como el mayor responsable del fracaso en la enseñanza de lenguas extranjeras, no hay señales de que puedan tener éxito y producir buenos frutos. Por el contrario, todo indica que dichos documentos no van a entrar en rigor, debido a la atmósfera de descrédito que los rodea. Además de las críticas provenientes de puntos de vista divergentes del mundo académico en relación con los fines, las competencias, las teorías y los métodos, estos documentos también son desacreditados por aquellos a quienes están dirigidos, los profesores de educación elemental y secundaria, bajo el argumento de que son herméticos e impuestos desde arriba, y no reflejan las ansiedades y las realidades de la comunidad escolar.

Al buscar retratar hasta ahora los distintos momentos de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación brasilera tal como los vivimos, podemos decir que las fotografías desde la Reforma Capanema hasta el principio de este siglo carecen del brillo intenso de un trabajo bien logrado. Por el contrario, en palabras de distintos autores (Chagas, 1957; Leffa, 1998/1999, Cox y Assis-Peterson, 2002; Almeida Filho, 2003; Walker, 2003; Assis-Peterson y Cox, 2007), estas fotografías hacen parte de un álbum negro, pálido, descolorido y lúgubre. Este retrato produce y produjo resultados irrelevantes, en contraste con los deseos y las esperanzas de padres y estudiantes e inferiores a los que se proyectaban los expertos comprometidos en iluminar las prácticas del salón de clase con las teorías adoptadas. Nosotros afirmamos que ni el contenido, ni la metodología adoptada por los profesores en los colegios, ni el lugar de las lenguas extranjeras en el currículo tuvieron cambios significativos en estos años. Desde el método directo hasta el método de lectura, desde la enseñanza audiolingüe hasta la enseñanza comunicativa y desde ésta a la pedagogía crítica y al trabajo con géneros, observamos que las propuestas, excep-

to como forma de caricatura, pasaron y pasan muy lejos del salón de clase. Hasta ahora no hemos dado el paso correcto para sacar la enseñanza de lenguas extranjeras del atolladero en que se encuentra atrincherada.

Existen muchos aspectos que dificultan la enseñanza de lenguas extranjeras. Los documentos oficiales ofrecen directivas curriculares, pero no proporcionan el apoyo para concretarlas; ignoran las condiciones de presión en que trabajan los docentes: hay una devaluación total de la profesión, falta de tiempo para estudiar y de programas de educación continua; bajo estatus de las lenguas extranjeras en la malla curricular; currículos conservadores en los programas de Letras, relación disfuncional entre teoría y práctica; separación entre la universidad y la enseñanza elemental y entre investigación y enseñanza. Los profesores no participaron en la producción de conocimiento de los investigadores y, si lo hicieron (Bertoldo, 2003: 136), siguen estando bajo la "tutoría" de los lingüistas aplicados.

La indulgencia del Estado y la academia en relación con el fracaso de la enseñanza de lenguas extranjeras choca con el deseo de las clases más bajas de que ésta sea eficiente, una vez perciben que el inglés es indispensable en la coyuntura de la globalización.

El inglés y la globalización: la urgencia toca la puerta de la educación pública

Los hijos de las familias de "cuello blanco" están preparados irónicamente para entrar en las universidades públicas y cruzar "legalmente" las fronteras del país en busca de mejores trabajos y ocupar cargos administrativos. Los hijos de las familias pobres generalmente trabajan durante el día para pagar una universidad privada en la noche, lo cual sólo es posible si evitaron abandonar la educación elemental y secundaria. Cuando cruzan la frontera, casi siempre como inmigrantes ilegales en riesgosos cruces clandestinos, terminan haciendo

trabajos no calificados, que encajan con la mudez a la que son condenados en una tierra extranjera. Si antes la educación pública producía el subempleo y el desempleo de la nación, ahora está en camino a producir el inempleable de la globalización. No se puede ignorar que "la globalización rechaza preferencialmente en inglés", como lo afirma Ortiz (2006: 17).

Sin lugar a dudas, en ningún otro momento de la historia de la humanidad ha necesitado el hombre una lengua común tanto como ahora, para estar unido en y por el ciberespacio. Ninguno de los medios de circulación y de comunicación anteriores acortó tanto las distancias entre personas, en la proporción en que lo ha hecho internet, que técnicamente permite la interacción de todos con todos en tiempo real. La única incomodidad para este medio de comunicación sin fronteras es el gueto de la lengua materna, cuando esta lengua materna no es el inglés. Nunca el hombre ha sentido tanto la falta de una lengua común, nunca ha deseado tanto aprender inglés, a pesar de odiar esa lengua en nombre de alguna ideología nacionalista, anti-imperialista.

Que el mundo global hable inglés no es discutible. Ortiz propone una distinción conceptual entre *globalização* (globalización) y *mundialização* (mundialización), pues lo que está pasando con el inglés hoy, en su opinión, es un fenómeno de *mundialização*. Él reserva el término "globalización" para aplicarlo a los procesos económicos y tecnológicos que ocurren a una escala mundial. Para él, el término "global" implica el significado de *unicidade* (unicidad), el cual resulta inadecuado para aplicar a lo que ocurre en la esfera de la cultura. De esta manera, juzga como más adecuado hablar de *mundialização* de la cultura, que no implica unicidad. La *mundialização*

[...] se manifiesta en dos niveles: a) es articulada en las transformaciones económicas y las tecnologías de la globalización; b) constituye el espacio de

diferentes concepciones del mundo en que coexisten formas diversas y conflictivas de entendimiento (Ortiz, 2006: 39-40).

A partir de esta distinción, Ortiz afirma que el inglés es una lengua “mundial” y no “global”. “Su mundialidad [*mundialidade*] la pone al interior de un universo translingüístico habitado por otros idiomas” (Ortiz, 2006: 40). De acuerdo con Ortiz, asociar la hegemonía del inglés en relación con otras lenguas, de manera directa con la condición de poder económico de Estados Unidos, constituye una explicación anacrónica que se rehúsa a ver lo que sucede con las naciones-Estados en tiempos de globalización. La idea de que Estados Unidos de América es el centro de un poder, compartido proporcionalmente con otras potencias industrializadas, pero siempre impuesto sobre los países en vías de desarrollo o económicamente sub-desarrollados, no toma en cuenta que

[...] las naciones dejan de ser unidades autónomas o independientes que interactúan entre sí para convertirse en territorios atravesados por el flujo del *modernidade-mundo* [modernidad-mundo] (Ortiz, 2006: 26).

La noción de *flujo* desautoriza las polarizaciones xenofóbicas, tanpreciadas por la izquierda intelectual: extranjero / nacional, interno / externo y centro / periferia.

El privilegio actual del inglés podría tener su origen en relación con el imperialismo estadounidense, pero este hecho se vuelve secundario. Como afirma Ortiz (2006: 29), el inglés globalizado pierde sus raíces y logra una existencia propia como idioma des-territorializado, apto para ser camaleónicamente apropiado y re-significado por hablantes de diferentes lenguas maternas en interacciones donde la comunicación fluye de manera impredecible en la modernidad-mundo. Para quien duda de la pertinencia de esta afirmación, es suficiente

con observar el inglés estampado en camisetas, vallas, tiendas y productos, en boca de los DJ y de los intérpretes musicales en cualquier ciudad brasilera, para cambiar de opinión. No existe ortodoxia o pureza lingüística que cuente para defender el inglés auténtico de su contaminación por las variedades del portugués brasilero. Ciertamente, el cruce del inglés con otras lenguas maternas se repite a través del mundo en tiempos de *gurôbarizêshon* para honrar el término japonés usado por Kubota (2001).

Siguiendo el punto de vista de estos autores, Rajagopalan discute lo que él ha llamado el *inglés mundial*, cuya característica principal es ser un “fenómeno lingüístico” sin precedente. El inglés mundial no tiene dueños, no tiene famosos hablantes nativos. Pertenecede a quienes lo usan con un propósito en sus actividades del día a día. De acuerdo con este autor,

[...] la lengua inglesa será irreconociblemente diferente en cincuenta años y tanto las prácticas como los objetivos de su enseñanza serán radicalmente diferentes en relación con las que tenemos hoy en día (2008: 3).

No importa la versión que ofrezcamos del notable fenómeno contemporáneo de expansión del inglés a una escala mundial; no importa si nos hacemos pasar por estadounidófilos o por estadounifóbicos, o si comprendemos que la globalización es algo más grande que la mera americanización del mundo: somos conscientes de la actual indispensabilidad del inglés. Si hace unos cuarenta años, cuando éramos estudiantes de secundaria, el inglés era un adorno más de nuestra formación humanista, en la actualidad, es exigido enérgicamente por padres de familia de todas las clases sociales y niveles escolares, pues hace parte de las condiciones que facilitan la consecución de un buen trabajo. Si antes el aprendizaje del inglés era justificado por el discurso de ilustración, hoy es justificado por el discurso pragmático de la empleabilidad, que puede resolverse sin

salir de casa, en una habitación, frente al computador, conectado a la red o en cualquier ciudad de la sociedad global. Si antes tolerábamos que la enseñanza normal —pública o privada— fracasara en la enseñanza del inglés, hoy exigimos que sea eficiente. Si la literacidad en lengua materna resolvía anteriormente la mayor parte del problema de empleabilidad, que difícilmente trascendía las fronteras nacionales, hoy se hace necesaria la multi-literacidad —literacidad en lengua materna, inglés e informática—. Irónicamente, al considerar a Pennycook (1994), ni el mismo discurso en contra de la mundialización del inglés prescinde de su enunciación en inglés. ¿Cómo, entonces, confrontamos esta urgencia de saber inglés? Los colegios públicos no pueden seguir siendo negligentes con la crisis en la enseñanza de lenguas extranjeras. ¿Será que veremos y viviremos un giro en la historia antes de retirarnos del campo de la educación pública?

¿Qué hacemos entonces?

Después de acompañar por más de cincuenta años la historia de la enseñanza del inglés en Brasil, a veces como personajes secundarios, a veces como protagonistas, no queremos creer que es una tragedia, una historia de dioses que nos sentenciaron por toda la eternidad al destino del fracaso; queremos creer, más bien, que se trata de un drama cuya resolución del conflicto está en manos de los hombres, personajes de esta obra. De esta manera, invirtiendo el orden de prioridades que vemos perpetuado durante este medio siglo, pensamos que cualquier proyecto debe comenzar en el suelo del salón de clase y no en los cielos de ideas de la academia. No existe una propuesta de enseñanza de inglés o de otra lengua que pueda sobrevivir si no se mejoran las condiciones reales de esta disciplina.

En primer lugar, hacemos un llamado a la responsabilidad y el compromiso de las políticas gubernamentales en relación con el salario degradante de los profesores del sector públi-

co. Es necesario que los maestros ganen por una jornada lo que devengan trabajando tres jornadas. Sólo de esta manera tendrían tiempo para preparar su propio material didáctico; para acompañar el proceso individual (no el producto) del aprendizaje de sus estudiantes, haciendo evaluaciones cualitativas; para estudiar y estar siempre actualizados en su especialidad; para darles el derecho a alguna forma de tiempo libre y liberarlos del síndrome del “desgaste”. Infortunadamente, en una economía capitalista, nada está libre del “vale lo que cuesta”. La profesión del maestro público es devaluada y poco llamativa en el mercado laboral y, en general, termina siendo una válvula de escape para un contingente de personas con un nivel de educación informal y formal que no estimula la búsqueda de profesiones de mayor estatus. Estas personas no se sienten preparadas para competir por una plaza en universidades públicas y no pueden pagar los costos de cursos de calidad en universidades privadas.

Esta lógica es tan perversa que mantiene, por fuera de los colegios públicos, aun a aquellos que fueron los mejores estudiantes de inglés en el Programa de Letras. Éstos, a pesar de su habilidad para enseñar, se van para profesiones mejor pagas. En el sector público, encontramos aquellos estudiantes que generalmente comienzan el programa de Letras sin saber nada sobre la lengua (pues ellos son los frutos de la enseñanza ya retratada) y terminan con un nivel muy inferior al deseable para quienes reciben el diploma de profesor. Una vez empiezan a trabajar como profesores, usualmente no continúan con el estudio de la lengua, por falta de tiempo y de dinero para pagar cursos. Este hecho alimenta el círculo vicioso de fracaso de la enseñanza de lenguas extranjeras. Elevar el valor del profesor significa remunerarlo de manera justa y no coronarlo como misionario, apóstol, etc. Si no existe voluntad política del Estado para enfrentar esta gran empresa, entonces es mejor no perder y desperdiciar el dinero público en la elaboración de una reforma en el papel.

En segundo lugar, no podemos olvidar la devaluación del inglés (o de otra lengua extranjera) en el currículo de la educación pública en los niveles elemental y secundario. Esta devaluación es multifacética. Si inicialmente se manifestaba en la no-obligatoriedad de las lenguas extranjeras, en la actualidad, se expresa en el mínimo tiempo de clase que se reserva para ellas (algo metodológicamente impensable en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera que requiere exposición continua a la misma). O esta materia es en realidad incorporada en el currículo con suficiente tiempo de clase, o es mejor tener el coraje y la decencia de no incluirla, borrando así el estigma de fracaso, que resulta más costoso que empezar de cero. La cuestión de un tiempo de clase mínimo no sólo afecta las lenguas extranjeras, lo que demanda la discusión de los colegios con jornada completa (8 a. m. - 3 p. m.). Es ésta la posibilidad, o tenemos que tener el coraje de airear la malla curricular, decidiendo lo que debe quedar y lo que debe salir. No sería una lucha fácil, porque cada quien tiende a creer que su pedazo de la torta es el más importante.

La devaluación de la enseñanza de lenguas extranjeras también se manifiesta en la asignación de la enseñanza de inglés a profesores no calificados para completar su carga de trabajo. Cualquiera puede enseñar una clase de inglés; lo único que importa es llenar media hora semanal con cualquier cosa. No existe un programa sistemático, con contenidos progresivos por grado, con un objetivo a seguir en el curso. Cada día se empieza desde cero. El material didáctico, si está disponible, es insuficiente y desactualizado. Por ejemplo, las propuestas planteadas por las OCEM sugieren un trabajo basado en el concepto de *géneros*, pero no existe material didáctico disponible que contemple esta orientación. El panorama se agrava si consideramos que la inmensa mayoría de los profesores no fueron preparados para un trabajo de esta naturaleza. El inglés no puede continuar siendo invisible como hasta ahora —ni siquiera las pruebas de Estado

evalúan el desempeño de los estudiantes en lengua extranjera—. ¿Será por miedo de ver el daño causado por los colegios en relación con esta obligación? No podemos espantarnos frente a esta preocupante realidad, sino, más bien, estar avergonzados de la evaluación hecha por un padre entrevistado por Maria Helena Dias:

Pienso que en la clase privada de esta materia [inglés] es donde va a aprender; en el colegio público, no va a aprender en el colegio; en el colegio sólo finge, por decirlo así; ¿no es cierto? (2006: 89).

En tercer lugar, recordamos que quien decide si el inglés es importante o no para sus estudiantes es la comunidad escolar, así como la ley LDB regula la obligatoriedad de una lengua extranjera moderna, pero no establece cuál. Más aún, la Ley LDB 9394 da al colegio la suficiente autonomía para decidir el perfil del estudiante que quiere formar. Aunque los estándares PCNEF y PCNEM serían parámetros nacionales, recomiendan paradójicamente que

[...] no se debe pensar en la unificación de la enseñanza, sino en la atención a la diversidad de los intereses locales y las necesidades del mercado laboral en que el estudiante está o estará inserto (Brasil, Ministerio de Educación, 1999: 149).

El momento de decidir si el inglés es importante o no para los aprendices comienza con la propuesta de un Proyecto Político Pedagógico (PPP), documento que debe guiar todas las acciones escolares. Proponer un PPP no debe constituir una actividad sin sentido, que resulte en la creación, por pura formalidad, de un documento para la Secretaría de Educación Estatal, para la obtención de fondos destinados al colegio. Proponer un PPP consiste en hacer un pacto que involucre la comunidad escolar y la comunidad de padres alrededor

de asuntos como: ¿qué queremos para nuestros estudiantes e hijos? ¿Qué debemos hacer para lograr esos objetivos? ¿Tenemos las condiciones para hacer lo que se necesita? Proponer un PPP no es repetir mecánicamente los viejos hábitos o las líneas de documentos oficiales; cada línea debe ser bien pensada y debe reflejar las aspiraciones del colectivo. El inglés no debe permanecer en la malla curricular sólo porque siempre ha estado allí. No debe ser únicamente una asignatura más entre el resto. Debe quedarse en el currículo sólo si es considerada relevante para la completa formación de los estudiantes (preparación para la ciudadanía y cualificación para el trabajo). Sin embargo, si se queda, debe funcionar. No hemos olvidado la autonomía que la Ley LDB 9394 le da a los colegios para decidir cuáles lenguas desea incluir en su currículo. La libertad es algo bueno, pero demanda, como contraparte, la dedicación, la responsabilidad y la decisión de cada uno de nosotros frente a lo acordado colectivamente bajo un proyecto común.

En cuarto lugar, los profesores de primaria y secundaria deben ser elevados a la posición de protagonistas de las propuestas de cambio. No podemos actuar más asumiendo que una comunidad de profesores es incapaz de visualizar y proponer cambios. No podemos comportarnos más como si fuéramos “conciencia” o “elocuencia”, usando la ironía de Foucault (1982). Los profesores necesitan sentirse coautores de los proyectos que tienen que implementar en su práctica docente. Este postulado implica que las reformas educativas no deben venir del Estado, en alianza con intelectuales políticamente conectados con los partidos que sustentan el poder en ese momento. Esta práctica ha dado como resultado propuestas que teóricamente van mucho más allá de lo que los profesores aprendieron en la universidad. Un buen ejemplo de esta salida de las proporciones son los documentos de los estándares PCNEF y PCNEM que, en relación con la enseñanza de lenguas, incorporan conocimiento reciente de la lingüística del discurso, conocimiento que apenas ahora empieza a

incluirse en el currículo de los cursos del Programa de Letras. Tal como se entretrejen las cosas, las propuestas se configuran más como un diálogo con pares de la academia que con aquellos que tienen que enseñar diariamente en los colegios. Los profesores necesitan participar en todas las etapas de las propuestas de cambio; no pueden ser meramente ejecutores de las reformas, ni tampoco a quienes frecuentemente se culpa por el fracaso del más consistente de los proyectos.

En quinto lugar, nosotros, los profesores universitarios de los programas de Letras, tenemos que cumplir con nuestra labor de sacar la enseñanza de lenguas extranjeras de su crisis crónica. No es poco lo que nos espera. Comenzamos por la formación de los maestros de lenguas extranjeras, que deja mucho que desear, apretujada en la pesada estructura curricular del Programa de Letras que tiene doble énfasis y, por lo tanto, tiene que ofrecer lengua portuguesa brasilera y su correspondiente literatura, y lengua extranjera y su correspondiente literatura, así como disciplinas del campo de la lingüística. Con tal estructura, el total de créditos de lenguas extranjeras no alcanza los cuatrocientos durante todo el programa. Es muy poco, si consideramos la audiencia común del Programa de Letras (Portugués-Inglés), conformada por una minoría irrisoria de estudiantes que ya han aprendido inglés en un instituto privado y dominan las cuatro habilidades, y una abrumadora mayoría de estudiantes que entran en la universidad sin saber nada o casi nada. Para el primer grupo, el desempeño de la universidad es nulo, puesto que después de pasar exámenes de suficiencia, estos estudiantes son sistemáticamente eximidos de las clases de lengua; hecho paradójico en un momento en que las teorías de enseñanza-aprendizaje muestran la importancia del andamiaje en la interacción entre aprendices, es decir, las interacciones con quienes saben más jalonan a quienes saben menos hacia el próximo nivel. Respecto al segundo grupo, con la carga de cursos asignada, la universidad apenas los lleva a un nivel pre-intermedio, ofreciendo de esta manera una formación deficien-

te a los profesores de inglés. Se hace urgente, entonces, discutir la separación de este doble énfasis o la expansión del programa.

Aunado al problema del nivel de inglés, otro problema a enfrentar es la disfunción entre teoría y práctica. En el sistema actual de la educación brasilera, existe un muro entre la enseñanza universitaria (que forma los maestros) y la enseñanza elemental y secundaria.

En primer lugar, los programas universitarios son predominantemente teóricos. Los estudiantes de pregrado son sometidos a una sobrecarga de teorías y cuando llegan al salón de clase tienen que enfrentar solos la transposición didáctico-pedagógica del contenido. No es una tarea fácil; en general deciden recurrir a la enseñanza gramatical, con algunos toques de enseñanza comunicativa.

En segundo lugar, la fórmula 3 + 1 (tres años de contenido sobre la disciplina más un año de práctica docente) hace de la práctica en el salón de clase una mera aplicación de contenidos. Es necesario derribar estos muros y construir puentes entre los programas que forman maestros y una práctica docente efectiva en la educación elemental y secundaria; el cruce —el ir y venir de un lado a otro— debe ocurrir durante todo el pregrado y prolongarse más allá, como formación permanente y como investigación colaborativa.

Los programas universitarios que cualifican a los profesores y el sistema de educación elemental deben funcionar integralmente como una comunidad formadora, mediante la puesta en común de experiencias y el análisis intercomunicativo resultado de la reflexión sobre la práctica. No deben funcionar mecánicamente como el extraño que llega, anuncia algo nuevo y bueno, derriba la casa, da la vuelta y se va a predicar a otro lado.

En tercer lugar, por más de treinta años se ha hecho investigación académica sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en

la educación elemental. Bajo el mando del paradigma cualitativo, nos abstenemos de referirnos a quienes observamos y escuchamos —profesores y estudiantes de colegios públicos— como informantes, como objetos de investigación, y empezamos a llamarlos *actores sociales* o *sujetos de investigación*, pero en realidad nuestra investigación sigue siendo “sobre” ellos y no “con” ellos. En otras palabras, lo que hemos descubierto en la investigación realizada en el contexto natural del salón de clase es que no se tiene como destinatarios a aquellos que nos donan sus palabras, sus experiencias, su angustia, sus esperanzas. Nuestros destinatarios son los pares académicos y seguimos haciendo informes y publicando lo que vemos y escuchamos a espaldas de estos sujetos, y no bajo el régimen de co-autoría; además, con frecuencia, les ocultamos nuestras interpretaciones por miedo a herirlos. No podemos abstenernos de la auto-crítica —en este sentido nuestra contribución a la solución de esta crisis crónica en la enseñanza de lenguas extranjeras es nula—. La universidad necesita convertirse en par y colaboradora efectivo (no eventual) de las comunidades de formación dentro de las escuelas y colegios.

La historia que hemos narrado aquí es parcial y sesgada; expresa nuestros puntos de vista. No pretendemos que sea interpretada como la única historia de la enseñanza de inglés en Brasil, y acogemos posibles controversias y críticas. Al fin de cuentas, como afirmó Rajagopalan, “las perspectivas para la enseñanza de inglés en el futuro cercano son tan amplias y complejas que retan la imaginación” (2008: 3). Y si retan nuestra imaginación, seguro generarán muchas historias.

Referencias bibliográficas

Almeida Filho, J. C. P., 2003, “Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil”, en: C. M. T. Stevens y M. J. C. Cunha, orgs., *Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, Brasília, DF, Brasil, Editora UnB, pp. 19-34.

- Assis-Peterson, A. A., 2005, "Sotaque: Apagar ou Mostrar?", en: Isabella Mozzilo *et al.*, orgs., "O Plurilingüismo no Contexto Educacional", III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas, RS, Brasil, Ed. Universitária, UFPel, pp. 179-191.
- Assis-Peterson, A. A. y M. I. P. Cox, 2007, "Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal", *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, Brasil, Unisinos, vol. 5, núm. 1, ene.-abr., pp. 5-14.
- Bertoldo, S. E., 2003, "Linguística aplicada e formação de professores de língua estrangeira", en: A. C. Freitas y M. F. F. G. Castro, orgs., *Língua e Literatura*, Campinas, São Paulo, Brasil, Editora Contexto, pp. 123-142.
- Brasil, Ministério de Educação, 1998, *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3.º e 4.º ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira (PCNEF)*, Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- _, 1999, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): língua estrangeira*, Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica.
- _, 2006, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*, Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Chagas, R. V. C., 1957, *Didática especial de línguas modernas*, São Paulo, Brasil, Companhia Editora Nacional.
- Chauí, Marilena, *O que é ideologia*, São Paulo: Brasiliense, 1982.
- Cox, M. I. P. y A. A. Assis-Peterson, 2002, "Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem", *Polifonia*, Cuiabá, MT, Brasil, UFMT, núm. 5, pp. 1-26.
- Dias, M. H. M., 2006, "O lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade", Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, MT, Brasil.
- Elias, V. M. S., 2005, "Hipertexto, leitura e sentido", *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, Brasil, Unisinos, vol. 3, núm. 1, ene.-abr., pp. 13-19.
- Freire, Paulo, 1982, *Ideologia e educação*, São Paulo, Paz e Terra.
- Foucault, M., 1982, "Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze", en: M. Foucault, *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro, Brasil, GRAAL, pp. 69-78.
- Gadotti, M., 1980, *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, São Paulo, Cortez.
- Hymes, D., 1972, "On communicative competence", en: J. B. Pride y J. Holmes, eds., *Sociolinguistics*, Middlesex, Penguin Books, pp. 269-293.
- Kramsch, C., 1991, "The order of discourse in language teaching", en: B. Freed, ed., *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, Lexington, MA, D. C. Heath, pp. 191-202.
- Kubota, R., 2001, "The impact of globalization on language teaching in Japan", en: D. Block y D. Cameron, eds., *Globalization and Language Teaching*, Londres y Nueva York, Routledge Taylor y Francis Group, pp. 13-28.
- Leffa, V., 1998/1999, "O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional", *Contexturas*, São José do Rio Preto, São Paulo, APLIESP, núm. 4, pp. 13-24.
- Ortiz, R., 2006, *Mundialização: saberes e crenças*, São Paulo, Brasil, Brasiliense.
- Paiva, V. L. M. de O., 2003, "A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa", en: C. M. T. Stevens y M. J. C. Cunha, orgs., *Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, Brasília, DF, Brasil, Editora UnB, pp. 53-84.
- Pennycook, A., 1994, *The Cultural Politics of English as an International Language*, Londres, Longman.
- Rajagopalan, K., 2008, "A língua inglesa: ontem, hoje e amanhã", *APLIEMT Newsletter*, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, núm. 13, p. 3.

Saviani, D., 1983, *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez.

Silveira, M. I. M., 1999, *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*, Maceió, Alagoas, Brasil, Catavento.

Walker, S., 2003, "Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil", en: C. M T. Stevens y M. J. C. Cunha, orgs., *Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, Brasília, DF, Brasil, Editora UnB, pp. 35-52.

Referencia

Cox, María Inés Pagliarini y Ana Antonia de Assis Peterson, "La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 123-139.

Original recibido: marzo 2008

Aceptado: abril 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
