

PRÓLOGO.
CRISIS PERMANENTE

Alberto Bruzos
Universidad de Princeton
abruzos@princeton.edu

La conferencia de ELEUK cuyas comunicaciones reúne este volumen coincidió con una huelga en la Universidad de Leeds. El 22 de junio de 2023, de camino al evento, un grupo de huelguistas me tendió un folleto de color púrpura en el que se informaba sobre la causa y el propósito de la protesta:

WHY WE ARE ON

Indefinite Strike

AT LEEDS UNIVERSITY

La huelga, descubrí leyendo la hoja de papel, consistía en un boicot de evaluación para tratar de desbloquear las infructuosas negociaciones entre el sindicato y la Universidad, forzando a los representantes de esta a regresar a la mesa de negociaciones. En la otra cara de la hoja, los organizadores del boicot, LeedsUCU (University and College Union), resaltaban el éxito de iniciativas similares en otras universidades británicas y señalaban un segundo propósito: forzar a la Universidad de Leeds a retirar su amenaza de retener los salarios a quienes se sumaran a la huelga. Todo esto ocurría en el contexto de huelgas y protestas de trabajadores universitarios en el Reino Unido, fundamentalmente causadas por la propuesta de cambios en el sistema de pensiones que reducían los beneficios de los trabajadores y aumentaban las contribuciones de las universidades. Aparte de eso, existía también malestar por las condiciones laborales después de años de austeridad, incluyendo brechas salariales (de género y raciales), cargas laborales excesivas y contratos precarios (Lewis, 2024).

La coincidencia con el boicot de evaluación le dio un sentido más urgente y reivindicativo a la línea temática de la conferencia centrada en la precariedad laboral. La mesa redonda con los profesores Catherine Boyle, Do Coyle y Christopher Pountain examinó la división en «lengua» y «contenido» de los departamentos y currículos de lenguas modernas. Tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos, esta división no es un simple reparto de objeto y métodos sino también establece jerarquías simbólicas e institucionales que precarizan a quienes enseñamos «lengua» mientras ofrecen a quienes enseñan «contenido» un escape para no ser vistos como docentes de lengua. Una de las principales ideas de mi plenaria fue que esta división forma parte del ADN de nuestro campo, remontándose al momento fundacional de los departamentos de lenguas modernas en Estados Unidos. Cuando George Ticknor aceptó ocupar la primera cátedra de lenguas modernas, negoció dos condiciones con la Universidad de Harvard: no tener que residir en el *college* y no tener que impartir clases de lengua (Tyack, 1967: 87). Así, Ticknor se reservó la enseñanza de cursos avanzados de literatura en español y francés, combinando esta responsabilidad con la supervisión de enseñanza elemental en las lenguas modernas que se impartían entonces en Harvard (francés, alemán, español, italiano y portugués), las cuales, idealmente, enseñaban instructores nativos, cobrando una tercera o una cuarta parte del salario del catedrático (cf. Johnson, 1944). El modelo de Ticknor en Harvard, consistente en profesores de «contenido» que manejan el gobierno del departamento e instructores de lengua extranjeros (esto es, hablantes nativos) como «drill masters», no solo se reprodujo en otras universidades, sino que incluso trató de importarse en la instrucción de lengua vinculada a escuelas militares (Waxman, 1949, p. 430). Mucho más recientemente, en 2007, la Asociación de Lenguas Modernas identificó esta «rígida y jerárquica» división de trabajo entre profesores de literatura e instructores de lengua como una de las principales debilidades de los departamentos de lenguas extranjeras en un momento crítico para una profesión en crisis permanente (MLA, 2007).

También en el Reino Unido, la enseñanza de lenguas modernas fue desde el principio percibida como una distracción o un pasatiempo exótico. Los primeros docentes no eran especialistas sino religiosos, artistas y poetas. Los bajos salarios reflejaban la poca estima en que se tenía a estas clases y a los encargados de enseñarlas. En fin, la precariedad,

desprestigio y falta de perspectivas de futuro desincentivaban cualquier pequeña aspiración de profesionalizar el campo (Frost, 2019). La división entre «lengua» y «contenido» parece haberse institucionalizado precisamente en un momento de expansión. Así, en los años 1950, viendo que los departamentos de lenguas modernas dominados por filólogos no podían satisfacer el incremento en la demanda de cursos de L2/LE, las universidades optaron por crear «centros de lenguas» con equipos de profesionales únicamente dedicados a la docencia (Evans, 1988). De hecho, la dedicación exclusiva a la enseñanza (y no la investigación) de la mayoría de los docentes de L2/LE incluso en el ámbito universitario, no digamos ya en el sector privado, explica sin duda la escasa influencia de disciplinas como la Adquisición de Segundas Lenguas y (sobre todo en su vertiente más teórica) la Lingüística Aplicada. Si bien estas áreas de conocimiento, cuyo origen coincidió con el creciente interés en el aprendizaje de idiomas, tuvieron éxito en profesionalizarse a sí mismas, no hicieron demasiado por la profesionalización del campo de la enseñanza de L2/LE, si por profesionalización entendemos la capacidad de desarrollar investigación y la posibilidad de obtener condiciones laborales y reconocimiento académico a la par con los de otras disciplinas.

La profesionalización de la enseñanza de L2/LE, de hecho, tuvo objetivos y consecuencias muy distintos. Sus agentes fueron instituciones supranacionales como el Consejo de Europa o profesionales como el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL); sus instrumentos, marcos de referencia para la enseñanza de lenguas. Estos marcos establecen descriptores de competencias lingüísticas organizados por nivel con el objetivo de dirigir la enseñanza y la evaluación, y se han vuelto referencias normativas dentro del campo. Más que profesionalizar la enseñanza de L2/LE, lo que han hecho es institucionalizarla, reduciendo la autonomía de los docentes, promoviendo una visión lineal y predecible del aprendizaje, reificando a los estudiantes (quienes, en la conversación entre docentes, son a menudo identificados por su nivel, como «mis B1», «los A2») y reduciendo el lenguaje a su dimensión instrumental y transaccional, a expensas de otras facetas como la afectiva, la artística, la ética, la crítica, la política, etc.

Estos marcos de referencia reflejan desarrollos en la lingüística, la teoría cognitiva y la cibernética que conciben el lenguaje como un sistema

abstracto de cognición e información. Asimismo, responden a necesidades prácticas a raíz de los cambios sociales y políticos conectados con la globalización y la transición, en Europa y Norteamérica, a una economía de servicios en la cual la comunicación y el lenguaje tienen un papel fundamental. De hecho, la formación del campo de enseñanza de L2/LE se circunscribe a un periodo histórico marcado por esas mismas condiciones, un periodo relativamente corto y reciente, que iría desde fines de los años 1950, con el comienzo de la Guerra Fría y el interés en el lenguaje con fines estratégicos, hasta el presente, con la aparición de modelos de lenguaje natural de inteligencia artificial (IA), los cuales sin duda tendrán un profundo impacto en nuestro campo, cuyo alcance y consecuencias son todavía difíciles de predecir.

De entrada, la falta de prestigio, la frágil profesionalización y la precariedad de la enseñanza de L2/LE son claras vulnerabilidades frente a la IA, especialmente en un momento marcado por la austeridad y el cierre de departamentos y programas de lenguas extranjeras (Kingson, 2023). Los impresionantes avances en reconocimiento de voz, traducción en tiempo real y corrección gramatical automática debilitan enormemente la credibilidad de las consideraciones prácticas que llevaron, en primer lugar, a financiar la enseñanza de L2/LE a gran escala: esto es, agendas de seguridad nacional y de ventaja estratégica en la economía global. Los mismos poderes que apostaron por la enseñanza de L2/LE como solución provisional al problema logístico de la comunicación a escala mundial mantuvieron todo este tiempo otra apuesta más firme y a largo plazo en la IA, uno de cuyos primeros objetivos, no lo olvidemos, fue la traducción automática (Larson, 2021).

En un nuevo momento crítico, la supervivencia del campo de enseñanza de L2/LE pasa por su capacidad de inventiva. En este contexto, inventiva significa emanciparse de los marcos de referencia diseñados por organizaciones que se relacionan de manera vertical con el campo, reclamando adherencia a sus categorías y subordinando prácticas y filosofías de enseñanza locales a descriptores genéricos de naturaleza tecnocrática (Hu, 2012). Inventiva significa fomentar la creatividad, preocuparse menos por la corrección lingüística y más por el significado, promover pedagogías y experiencias que requieran uso significativo, personal y situado de la lengua, sin preocuparnos de que produzcan

resultados medibles: la medición es la lógica de la IA, la cual destaca en el cálculo, y por eso centrarse en ella implica jugar en terreno adverso. Por la misma razón, inventiva significa olvidar niveles y abandonar términos como «input» y «output», más propios de la computación que del lenguaje entendido como práctica social.

El futuro del campo depende también de la posibilidad de formar comunidad, preferiblemente fuera de las redes sociales. La conferencia de ELEUK fue la primera en la que participaba de manera no virtual desde el comienzo de la pandemia de Covid-19. En junio de 2023 no hacía todavía mucho que había borrado mi cuenta de Twitter, la cual durante muchos años fue mi principal forma de conexión con el mundo del ELE. Recuerdo la conferencia de ELEUK como un momento de profunda comunidad con personas, en su mayor parte, recién conocidas; con otras a quienes finalmente había logrado desvirtualizar después de años de contacto inmaterial a través de Twitter; el reencuentro con una ex colega de Princeton y con alguien a quien había conocido en Hungría al principio de mi carrera profesional y cuya pista había perdido durante más de veinte años. Recuerdo nítidamente voces y rostros, conversaciones, ideas. Recuerdo pasear por las calles desconocidas de Leeds como por la bruma de un sueño, arrastrando un *jet lag* monumental: el día anterior a mi llegada al Reino Unido había volado desde Newark a Barcelona, donde había dormido solamente dos horas antes de tomar un nuevo avión. Privarse de sueño y tratar de compensarlo con sobredosis de cafeína genera cierta pérdida de control sobre la visión de conjunto. Lo que se pierde en perspectiva sinóptica, no obstante, se gana en intensidad y atención al detalle. Los recuerdos se imprimen en la conciencia con precisión química. Uno siente el empuje de la energía colectiva, se deja llevar, se siente invencible, capaz de todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EVANS, C. (1988). *Language People: The Experience of Teaching and Learning Modern Languages in British Universities.* London, Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Frost, A. (2019). 'The emergence and growth of Hispanic Studies in British and Irish universities [en línea]. Association of Hispanists of Great Britain and Ireland. https://www.hispanists.org.uk/news/ahgbi-publication-the-emergence-and-growth-of-hispanic-studies-in-british-and-irish-universities/ (17, Octubre, 2024).

Hu, A. (2012). 'Academic perspectives from Germany' en Byram, M. y Parmenter, L. (eds.). *The Common European Framework of Reference: The Globalization of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 66-75.

Johnson, C. L. (1944). *Professor Longfellow of Harvard*. University of Oregon.

Kingson, J. A. (2023). 'West Virginia's foreign language cuts could be a «blueprint» for higher ed attacks' [en línea]. Axios. https://www.axios.com/2023/08/30/west-virginia-university-foreign-language-classes (17, Octubre, 2024).

Larson, E. J. (2021). *The Myth of Artificial Intelligence: Why Computers Can't Think the Way We Do*. Harvard: Harvard University Press.

Lewis, J. (2024). 'University strike action in the UK' [en línea]. Research Briefing, House of Commons Library. https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-9387/ (17, Octubre, 2024).

MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2007). 'Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World' [en línea], Modern Language Association. www.mla.org/flreport (17, Octubre, 2024).

Tyack, D. B. (1967). *George Ticknor and the Boston Brahmins*. Harvard: Harvard University Press.

Waxman, S. M. (1949.) 'George Ticknor, a pioneer teacher of modern languages', *Hispania*, 32 (4): pp. 426-432.

Princeton, 17 de octubre de 2024