

BRUZOS MORO, ALBERTO

UNIVERSIDAD DE PRINCETON, NUEVA JERSEY, ESTADOS UNIDOS

MÉNDEZ MARASSA, EDUARDO

UNIVERSIDAD DE LEÓN, ESPAÑA

“IMPORT/EXPORT”: APROXIMACIÓN CRÍTICA A LOS DISCURSOS SOBRE EL ESPAÑOL COMO RECURSO ECONÓMICO EN EL CAMPO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

BIODATA

Alberto Bruzos Moro es licenciado y doctorado en Lingüística por la Universidad de León. Ha trabajado como profesor de español en León y en el instituto bilingüe Fazekas Mihaly de Debrecen (Hungría). Desde 2005 trabaja en la Universidad de Princeton (EE.UU.), en donde es director del programa de español y co-director del programa de verano Princeton in Spain desde 2011. Sus artículos sobre relativismo lingüístico, pragmática de la ironía y enseñanza de español han aparecido en revistas de Estados Unidos (*Hispania*, *Spanish in Context*), España (*Contextos*, *Pragmalingüística*, *ELUA*) y Bélgica (*Romaneske*). En la actualidad, trabaja sobre ideologías lingüísticas y comercialización del lenguaje en la enseñanza de lenguas, en el marco más amplio de la crítica del neoliberalismo desde las ciencias del lenguaje.

Eduardo Méndez Marassa es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de León, Máster en Enseñanza del Español como Segunda Lengua por la UNED, Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona y doctorando en Mundo Hispánico por la Universidad de León. Ha trabajado como profesor de lengua y literatura española en Estados Unidos (Massachusetts), la República Checa (Praga), la República Popular China (Hu-Nan) y la Región Administrativa Especial de Hong Kong, lugar donde ejerce la docencia actualmente. Su experiencia laboral incluye la enseñanza secundaria, la universitaria y la no reglada. Ha publicado artículos sobre la enseñanza del español en *marcoELE*, *SinoELE*, *Tinta China* y *Lengcom*.

RESUMEN

Este artículo analiza y contrasta los discursos institucionales y mediáticos sobre el español como recurso económico y los discursos de docentes de español como lengua extranjera (ELE) publicados en blogs, páginas web y tableros de discusión. Mientras que los primeros arrojan una impresión optimista del ELE como recurso turístico y oportunidad laboral, en los segundos queda manifiesto el malestar de muchos profesionales que ven el ELE como un sector en crisis (Tolosa Montesinos & Yagüe Barredo, 2012) y en el que predomina la precariedad y el intrusismo. Mediante la yuxtaposición de estos dos tipos de discurso, planteamos algunas cuestiones centrales en la constitución del ELE como campo: ¿Cuáles son los agentes y los medios que promocionan una visión económica del español y del ELE? ¿A qué intereses responde la

promoción del ELE como recurso? ¿Cómo se articula y concibe la industria del ELE en el contexto de la globalización y la comercialización del lenguaje? ¿Qué rol se le asigna al profesorado de ELE en este modelo? ¿Cómo ven los docentes su situación e identidad profesional? ¿Qué posición adoptan hacia el discurso del ELE como recurso económico?

PALABRAS CLAVE: análisis crítico del discurso, comercialización del lenguaje, Instituto Cervantes, precariedad, industria lingüística

ABSTRACT

This article analyzes and opposes institutional and media discourses on Spanish language as an economic resource, and discourses published by Spanish language (ELE) teachers on blogs, web pages and discussion boards. While the former hold an optimistic view of ELE as touristic resource and employment opportunity, the latter reveal a sense of malaise experienced by many ELE professionals for whom this sector is in crisis (Tolosa Montesinos & Yagüe Barredo, 2012) because of the extension of a model based on deskilling policies and precarious labor. Through the juxtaposition of both discourses, we address a few issues that are central to the constitution of ELE as a field: Who are responsible of promoting an economic view of Spanish language and Spanish language teaching? By what means? What interests are served by that point of view? How is the ELE industry conceived and articulated in the wider context of globalization and the commodification of language? What is the role assigned to ELE teachers in this model? How do they perceive their own position and professional identity? What is their stance on the discourses that see ELE as an economic resource?

KEY WORDS: critical discourse analysis, commodification of language, Instituto Cervantes, precarity, language industry

1. INTRODUCCIÓN

En España, el discurso público sobre la lengua está marcado por una visión económica. Así, los distintos focos productores de discurso¹ sobre el español parecen empeñados en instalar en la conciencia colectiva una idea fija sobre el valor económico del español y de su enseñanza como lengua extranjera, la oportunidad que representa el llamado *turismo idiomático* y el importante papel de las instituciones, iniciativas y eventos dedicados a promocionar ese “elemento creador de riqueza y empleo” que supuestamente es

¹ Aquí, y en adelante, empleamos *discurso* en el mismo sentido que tiene este término en el análisis crítico del discurso, es decir, para referirnos a maneras estratégicas de estructurar áreas de conocimiento, con una determinada orientación ideológica y un propósito o interés, ya sea explícito o implícito (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Tenemos también muy en cuenta el uso que Foucault hace de este término, y sobre todo la idea de que el discurso está asociado a relaciones de poder que establecen sus condiciones de producción, difusión y aceptación (Mills, 2004).

el español y, más concretamente, “el sector del español lengua extranjera”.²

Si bien en otra ocasión (Bruzos Moro, en prensa) hemos argumentado que es necesario pensar el consenso en torno al valor económico del español en un marco más amplio que lo puramente discursivo, proponiendo que la promoción del español se ajusta a lo que Foucault (1994: 299-301) entiende por *dispositivo* (un entramado de discursos mediáticos e institucionales, medidas administrativas, proyectos científicos, acciones empresariales, etc.), nuestro objetivo en este artículo es analizar críticamente los términos en que se articula el discurso del español como activo económico y su impacto en la visión de su enseñanza como industria lingüística y oportunidad laboral.

² FEDELE. “Sistema Consorcial Mixto del Español en Castilla y León”. <http://blog.fedele.org/sistema-consorcial-mixto-del-espanol-en-castilla-y-leon/> [consulta: 26 de septiembre de 2016]

Para ello, empezamos justificando sucintamente el enfoque de nuestro análisis (sección 2). Después, en la sección 3, presentamos el marco teórico desarrollado por recientes estudios sobre la relación entre globalización y lenguaje y sobre la comercialización del lenguaje. A continuación, analizamos discursos institucionales y mediáticos sobre el valor económico del ELE (sección 4), los cuales contrastamos con la visión del profesorado (sección 5).

2. ENFOQUE: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Nuestro enfoque sigue los principios de los estudios del discurso. Asumimos la idea de Fairclough (2001) de que el análisis crítico del discurso es el método ideal para desentrañar la relación dialéctica entre los procedimientos semióticos y las prácticas sociales, para exponer la ideología implícita en el discurso institucional (Mayr, 2008) y desentrañar cómo ciertos procesos de cambio ideológico y social se articulan y, en buena medida, *se llevan a cabo* por medio de procedimientos discursivos (Fairclough, 1992, 2001). Esto ocurre, por ejemplo, cuando los discursos dominantes (la economía, la gestión empresarial) irrumpen en ámbitos cuyas cuestiones se planteaban antes en términos distintos, como la política, la educación o la vida privada (Fairclough, 1999, 2001).

La globalización y la nueva manera de entender el lenguaje han intensificado los discursos institucionales y mediáticos sobre el valor de las lenguas y las habilidades lingüísticas. Incluso en las propias ciencias del lenguaje se ha ido asentando también una visión de los fenómenos lingüísticos en términos económicos (Holborow, 2015). En la enseñanza de lenguas, por otro lado, la ideología neoliberal del *capital humano* se manifiesta en creencias de base como la reducción del lenguaje a una serie de reglas y unidades abstractas

desligadas de sus contextos de uso social, y como la consiguiente visión de las lenguas como herramientas para la transmisión de información que no cambiaría de unas lenguas a otras (Park, 2016).

Nuestro trabajo, por tanto, responde a la propuesta de elaborar una crítica de las ideologías lingüísticas que marcan las políticas institucionales y las prácticas profesionales en la enseñanza de lenguas (Shin & Park, 2016; Park, 2016), centrándonos en el caso del español como lengua extranjera (ELE). Entendemos el término *ELE* (también *E/LE*) tal como se emplea desde mediados de los años 80 entre los profesionales del campo, “profesores, investigadores, productores de materiales y demás especialistas de la enseñanza del español a hablantes nativos de otras lenguas” (Instituto Cervantes, “ELE”), es decir como “una disciplina, un paradigma en el sentido que proponía Kuhn (...) con modelos, terminología, líneas de investigación, másteres, publicaciones, congresos y sobre todo, (...) profesionales del español/LE” (Tolosa Montesinos & Yagüe Barredo, 2009: 20).

Se puede ver también el ELE como un *campo*, recurriendo al uso que Bourdieu hace de dicho término: un ámbito de actividad humana relativamente autónomo y que responde a reglas de funcionamiento e instituciones propias, las cuales definen la relación entre sus distintos agentes, la posición relativa que le corresponde a cada uno de ellos, el sentido del lenguaje especializado, y el reparto del poder y el reconocimiento social en el interior del campo (Hilgers & Mangez, 2014).

Aunque normalmente se habla de ELE sin localizarlo geográficamente, las coordenadas principales son eminentemente españolas. Así, son de España instituciones como el Instituto Cervantes; certificaciones como los DELE (Diplomas de Español

como Lengua Extranjera); revistas como *Cable*, *Carabela*, *Frecuencia-L*, *redELE*, *marcoELE*; másteres como los de la Fundación Comillas, la Universidad de Barcelona y la Universidad Antonio de Nebrija; editoriales como Edinumen, Difusión y Edelsa; asociaciones como ASELE, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, y FEDELE, Federación de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (todas estas referencias provienen de Tolosa Montesinos & Yagüe Barredo, 2009).

Partiendo de la impresión de que el ELE es un campo marcado por el contraste entre el optimismo de los discursos oficiales sobre el español como recurso económico y el malestar de quienes, dentro del ELE, lo ven como un sector profesional en crisis (Tolosa Montesinos & Yagüe Barredo, 2012), nos aproximamos a esta contradicción contrastando los discursos que se producen y circulan en dos ámbitos distintos:

- a) El institucional / mediático, mediante el análisis de los discursos institucionales y mediáticos sobre el valor del español y la enseñanza de español.
- b) El individual / profesional, mediante el análisis de foros de discusión, blogs y otros medios sociales en los que se expresan los profesores de ELE.

Yuxtaponiendo estos dos tipos de discurso, tratamos de examinar algunas cuestiones cruciales en la composición del ELE como campo: ¿Cuáles son los agentes y los medios que promocionan una visión económica del español y del ELE? ¿A qué intereses responde la promoción del ELE como recurso? ¿Cómo se articula y concibe la industria del ELE en el contexto de la globalización y la comercialización del lenguaje? ¿Qué rol se le asigna al profesorado

de ELE en este modelo? ¿Cómo ven los docentes del ELE su situación e identidad profesional? ¿Qué posición adoptan hacia el discurso del ELE como recurso económico?

3. CONTEXTO: EL DISCURSO SOBRE EL VALOR ECONÓMICO DEL LENGUAJE

3.1. EL DISCURSO SOBRE EL VALOR DEL ESPAÑOL

El discurso sobre el valor económico del español aparece en España a principios de los años 90 como parte de un intento de dominar el mercado internacional del español (del Valle, 2007, 2008). Así, este discurso hay que contemplarlo en relación con acciones estratégicas como la creación del Instituto Cervantes en 1991, con el objetivo de reforzar internacionalmente el estatus del español, organizar el campo profesional de la enseñanza de ELE y canalizar la oferta cultural y académica relacionada con el mundo hispanohablante (2008: 9), y también en relación con eventos de promoción del español como los sucesivos Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE), que desde 1997 han ido articulando y difundiendo la imagen del español como activo económico (Bruzos Moro, en prensa).

Este tipo de discurso habría que verlo además en el marco más amplio de la globalización y su influencia en la manera de concebir el lenguaje. Las nuevas condiciones del mercado globalizado (ver Appadurai, 1996; Castells, 2010), caracterizado por la expansión de las telecomunicaciones y el crecimiento del sector terciario, el aumento de contactos comerciales, profesionales y políticos entre agentes con distintas lenguas, la difusión de información y conocimiento a escala planetaria y el debilitamiento del marco

nacional con *una* lengua oficial y un modelo de ciudadanía monolingüe (Hobsbawm, 1996), han dado mayor relevancia a los discursos sobre el valor de las habilidades lingüísticas y el plurilingüismo (Cameron, 2000; Heller, 2003; Duchêne, 2009; García, 2009; Heller & Duchêne, 2012; Park & Wee, 2012). Las lenguas ya no se ven ante todo como signos de identidad nacional sino como activos o recursos económicos (Heller & Duchêne, 2012).

En el caso del discurso sobre el español, con frecuencia se combinan la perspectiva identitaria y la económica, lo que podemos ver, por ejemplo, en las palabras que pronunció en la IV edición de las jornadas “Futuro en Español”³ el entonces ministro de Cultura, José Ignacio Wert:

“(…) el español es uno de nuestros principales activos toda vez que los estudios económicos determinan que supone entre el 15 y el 17% del Producto Interior Bruto de nuestra economía. (...) Pero su valor es mucho mayor; el de expresar el alma de una gran comunidad”. Así pues, “desde el Gobierno, las empresas, las instituciones, todos debemos unir nuestros esfuerzos para garantizar el español, esa herramienta que nos hace compartir emociones, conocimientos y vivencias, que es el ancla de nuestra solidaridad y el deseo de seguir viviendo juntos”.⁴

Por tanto, el discurso sobre el valor económico del español no sería una idea nueva en respuesta a la globalización, sino más bien la prolongación natural de viejas ideologías como el panhispanismo

³ Organizadas por Vocento y el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) y celebradas en Logroño el 28 y el 29 de octubre de 2014; ver <http://www.xn--futuroenespaol-1nb.es/2014/logrono-presentacion-2014.php> [consulta: 27 de septiembre de 2016].

⁴ “El español, un idioma sin enemigos y con futuro” (22-10-2014) <http://www.eldiariomontanes.es/culturas/201410/22/futuro-espanol-cita-madrid-20141022185555-rc.html> [consulta: 27 de septiembre de 2016].

(del Valle, 2008, 2011) o el nacionalismo lingüístico (Moreno Cabrera, 2008, 2015; del Valle, 2008), revestidas ahora con el ropaje neoliberal propio de la modernidad tardía.

El giro discursivo que tratamos de caracterizar aquí implica plantear las cuestiones de política lingüística en términos económicos (McGill, 2013: 97). Este giro no ocurre de manera espontánea, sino que responde a estrategias institucionales⁵ y mediáticas guiadas por agendas de tipo económico y político (Park, 2010; Park & Wee, 2012; Flores, 2013; Holborow, 2015; Gao & Park, 2015). Por lo tanto, es necesario tomar distancia crítica para evaluar las bases ideológicas de los discursos que presentan las lenguas como recursos. ¿Es de verdad la lengua un “bien público”, como proponen García Delgado & Alonso (2001)? ¿Se puede hablar en abstracto del “valor económico del español” o del “español como activo económico”, cuando no todas las variedades del español reciben el mismo reconocimiento social?⁶ ¿A quién rinde mayores beneficios la comercialización del español? ¿Qué intereses se ocultan detrás de las campañas de promoción de la lengua española? ¿Cuáles son los efectos de una visión económica de la lengua en sectores como la enseñanza de ELE?

⁵ Por ejemplo, desde la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* en 2001, el plurilingüismo (entendido como la capacidad de comunicarse en dos o más lenguas, a cualquier nivel de competencia) se ha convertido en uno de los objetivos centrales de la política educativa del Consejo de Europa (Little, 2011). Ver, además, www.coe.int/lang y García (2009).

⁶ Para la cuestión del prestigio social de las variedades lingüísticas del español, ver Moreno Cabrera (2008: 61-103; 2015: 109-146) y Chiquito & Quesada Pacheco (2014).

3.2. COMERCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE

Otra cuestión a considerar críticamente es la conexión entre el discurso sobre el valor de las lenguas y la llamada *comercialización del lenguaje* (*commodification of language*). Según Heller & Duchêne (2012), la comercialización del lenguaje se manifiesta esencialmente de dos maneras distintas: o bien el lenguaje se usa como un índice de autenticidad cultural que añade valor simbólico y legitimidad a productos de industrias como el turismo, los *souvenirs* y las *delicatessen*; o bien el lenguaje se concibe como una habilidad técnica que se puede adquirir, desarrollar, medir, consumir y comercializar, lo que ocurre sobre todo en las industrias de la lengua: traducción, marketing, enseñanza de lenguas extranjeras, *call centers* (ver Heller, 2010).

Esta segunda forma de la comercialización del lenguaje, y en particular por lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, hay que verla en relación con la extensión de la ideología y el discurso neoliberal al mundo educativo (Urciuoli, 2010; Holborow, 2015). Siguiendo a Holborow (2015), la comercialización del lenguaje sería un caso específico de la más amplia comercialización del conocimiento y las habilidades técnicas, la cual a su vez refleja la hegemonía de la ideología neoliberal y, en concreto, la doctrina del *capital humano* (Park, 2016). De acuerdo con esta, el conocimiento es un activo tangible, un valor económico indisoluble del individuo, que lo capacita para entrar en competición con el conocimiento y las habilidades de otros sujetos en el mercado de trabajo. Dentro de este paradigma, la educación sería el instrumento fundamental para desarrollar el capital humano, y fenómenos como la creciente desigualdad salarial serían prueba y reflejo positivo de lo rentable que resulta invertir en educación superior y habilidades especializadas (Becker & Posner, 2009: 187).

Como indican Park & Wee (2012: 128), la comercialización del lenguaje implica una constante negociación del valor asociado a los distintos recursos lingüísticos, la cual ocurre en buena parte por medio del discurso metalingüístico. Esto explica la proliferación de mensajes mediáticos e institucionales centrados en el valor de la comunicación y el lenguaje, cuya función sería amplificar e instalar en la sociedad una visión que coincidiría con lo que Wee (2008) ha llamado “instrumentalismo lingüístico”.

This emphasis on the economic value of a language is part of what I call ‘linguistic instrumentalism’, which is a view of language that justifies its existence in a community in terms of its usefulness in achieving specific utilitarian goals such as access to economic development or social mobility. (Wee, 2008: 32)

El análisis crítico de la ideología implícita en el instrumentalismo lingüístico y la comercialización del lenguaje puede ser una valiosa contribución a la crítica del neoliberalismo desde el ámbito de los estudios de la lengua (Park, 2016). En vez de dar por sentado que los mensajes sobre el valor económico de las lenguas describen una realidad tangible, habría que verlos más bien como parte de una estrategia destinada a establecer los términos en los que se habla públicamente sobre el lenguaje.

Esta es la perspectiva que aplicamos en el apartado 4 al discurso institucional y mediático sobre el valor del español como lengua extranjera (ELE), el cual contrastamos en el apartado 5 con las opiniones vertidas en las redes sociales por los profesionales del sector.

4. ELE COMO INDUSTRIA DE LA LENGUA: TURISMO IDIOMÁTICO Y EMIGRACIÓN LINGÜÍSTICA

Puesto que los discursos con mayor influencia social están controlados por instituciones estatales y por medios de comunicación de masas (van Dijk, 1995; Fairclough, 1995; Mayr, 2008), recurrimos al análisis de documentos oficiales y textos mediáticos sobre el ELE para obtener una radiografía de la imagen pública del campo. En concreto, hemos compilado y analizado tres tipos de textos: informes de instituciones con protagonismo en el ELE (como el Instituto Cervantes, la Federación de Escuelas de Español como Lengua Extranjera [FEDELE], la Junta de Castilla y León y la Universidad de Salamanca), mensajes de representantes destacados de estas instituciones y artículos de prensa sobre la enseñanza de español publicados en formato impreso o digital. Nos hemos centrado en textos difundidos recientemente, la mayoría de ellos en 2015 y 2016, aunque en algunos casos hemos recurrido a textos más antiguos para documentar la genealogía de algunas ideas actuales.

En general, hemos encontrado una visión sólida y recurrente del sector del ELE como turismo idiomático.⁷ Esta se repite punto por punto en documentos institucionales y textos mediáticos, los cuales parecen actuar como amplificadores de los primeros. Además de

⁷ Entendido como subsector del turismo cultural que promociona y explota el aprendizaje de la lengua. *Turismo idiomático* es el término más extendido dentro del propio sector. Así es como aparece, de hecho, en documentos centrales como el “Plan Estratégico del Turismo Idiomático en España 2009-2012” (FEDELE) y el “II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016” (Junta de Castilla y León). A 8 de octubre de 2016, una búsqueda en Google ofrece 59.900 resultados para “turismo idiomático” y solamente 6.590 para “turismo lingüístico”.

esta visión dominante, en los medios de comunicación aparece una segunda imagen del ELE como oportunidad laboral para los emigrantes españoles. Desarrollamos a continuación el análisis de estas dos visiones del ELE.

4.1. EL ESPAÑOL, RECURSO ECONÓMICO: ELE COMO TURISMO IDIOMÁTICO

Como observan del Valle & Villa (2007), el discurso sobre el español como recurso económico se articula en torno a dos objetivos centrales:

En primer lugar, el desarrollo de una industria lingüística dedicada a la enseñanza y difusión del español como lengua extranjera (ELE). (...) En segundo lugar, se aspira también a que la difusión, el estudio y la valoración positiva de la lengua española en el mundo se traduzca en un aumento del consumo de productos culturales que utilizan el español como soporte (por ejemplo, los productos de las industrias del cine, la literatura y la música). (2007: 101)

El discurso sobre el valor del español, que pone de relieve el peso de esta lengua en el mercado global, coincide con lo que se entiende por *comercialización del lenguaje*: la visión de las lenguas como recursos o habilidades (*skills*) capaces de producir beneficios económicos (Shin & Park, 2016). El discurso del español y, por extensión, el ELE como recurso aparece de manera recurrente en documentos institucionales (extractos 1 y 2), medios de comunicación (extractos 3 y 4) y marketing de cursos de formación profesional (extractos 5 y 6).

[EXTRACTO 1] Tenemos ante nosotros el reto de lograr que en los próximos años el español continúe afianzando su propio espacio y consolidándose como un recurso económico, cultural y turístico de primera magnitud. (...) La

colaboración estrecha entre el sector público y el privado ha de ser, por un lado, el punto de partida para conquistar cotas de mayor competitividad y, por otro, el caldo de cultivo perfecto para el florecimiento de una verdadera industria en español y del español. De este modo, Castilla y León será en los próximos años un territorio que aporte valor añadido a una cultura que promueven, consumen y disfrutan más de quinientos millones de personas en todo el mundo. (Junta de Castilla y León, II Plan del español: 6)

[EXTRACTO 2] Estrechamente ligado a la relevancia económica e internacional de una lengua está el concepto de «lengua como mercado». Este incluye aspectos como la enseñanza del idioma y las actividades mercantiles asociadas a ella (la enseñanza del español para extranjeros, las ediciones para la enseñanza del español, etc.); los servicios lingüísticos; y las tecnologías de la lengua (desarrollo de herramientas y recursos informáticos relacionados con la lengua española). (Instituto Cervantes, 2016: 22)

[EXTRACTO 3] La consejera de Cultura, Josefa García Cirac, expuso la importancia de la enseñanza del español para la Junta de Castilla y León en un acto en el que participaba en las últimas horas en Salamanca. “Uno de los principales objetivos que tenemos es fomentar la enseñanza del español en esta tierra para que el español sea un recurso turístico, como ya lo es hoy. Muchos de los estudiantes y también profesionales que vienen a la región, lo hacen motivados por esta fama, experiencia y calidad”, exponía.⁸

[EXTRACTO 4] La estrategia para atraer extranjeros deseosos de aprender el idioma sigue perteneciendo al ámbito local y regional. Muchas voces reclaman una gran estrategia nacional para captar a estos viajeros. Una de ellas es la de Eduardo Sánchez, director de Análisis y Estrategia del Instituto Cervantes. “Es un tema de Estado y sí, creo que debería haber una política pública para coordinarlo”, afirma, “no quiero decir que la Administración haya desatendido este asunto, pero es un turismo que siempre se ha considerado marginal”. Sánchez señala que para los ingleses, la promoción de su lengua es un activo

⁸ “Cada estudiante de español gasta una media de 2.350 euros en la región” (20-9-2016)

<http://www.zamora24horas.com/local/20-09-2016-cada-estudiante-de-espanol-gasta-una-media-de-2350-euros-en-la-region#sthash.0xuBZltn.dpuf>

[consulta: 30 de septiembre de 2016]

clave, uno de los pilares de su imagen internacional. “El otro día hablaba con unos colegas chinos que me comentaban las grandes expectativas que tienen de que sus ciudadanos puedan aprender español. Tengo el temor de que no sepamos acompañar con medidas de apoyo estos retos”, apunta.⁹

[EXTRACTO 5] El Español como Lengua Extranjera (ELE) es un campo en continua expansión y en el que deben formarse profesores que sean capaces de dar cauce a la demanda global en la actualidad.¹⁰

[EXTRACTO 6] La creciente demanda de formación de profesores de español está en consonancia con el crecimiento de estudiantes de español en el mundo actual. El español es una lengua internacional hablada por más de quinientos millones en América y en Europa cuyo crecimiento en el número de usuarios no nativos es relevante. Se está produciendo hace unos años la urgente necesidad de una profesionalización en la enseñanza del español como segunda lengua y E/LE.¹¹

En el plano semántico, la comercialización del español queda manifiesta en la visión de esta lengua como “*un recurso turístico*” (EXTRACTO 3) o “*un recurso económico, cultural y turístico de primera magnitud*” (EXTRACTO 1). Esta visión coincide con la ideología neoliberal que trata de reducir los fenómenos sociales a términos económicos (Lemke, 2001; Holborow, 2015). En la misma línea irían, además, ideas como la “*lengua como mercado*” (EXTRACTO 2) y el ELE como “*campo en continua expansión*”. También serían giros puramente neoliberales la “*demanda de formación de profesores de*

⁹ “El turismo idiomático del español crece en todo el mundo” (24-5-2015)
http://cultura.elpais.com/cultura/2015/04/24/actualidad/1429890190_812984.html
[consulta: 30 de septiembre de 2016]

¹⁰ Fundación Comillas, Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera
<http://www.fundacioncomillas.es/centro-universitario/estudios-universitarios/master/>
[consulta: 30 de septiembre de 2016]

¹¹ UNED, Máster On-Line Enseñanza del Español como Segunda Lengua:
<http://expertoecsluned.es/>
[consulta: 30 de septiembre de 2016]

español” y la exigencia de políticas públicas (EXTRACTO 4) y, más en concreto, “*colaboración estrecha entre el sector público y el privado*” para fortalecer el sector del ELE (EXTRACTO 1). La idea del ELE como “*tema de Estado*” (EXTRACTO 4), en el que es necesario cerrar filas, se ve reforzada por el uso de un *nosotros* de referencia imprecisa que igualmente podría referirse a los políticos, los implicados en el negocio del ELE o todos los hablantes de la lengua: “*Tenemos ante nosotros el reto de lograr*” (EXTRACTO 1); “*Uno de los principales objetivos que tenemos*” (EXTRACTO 3); “*Tengo el temor de que no sepamos*” (EXTRACTO 4).

La intervención de los poderes públicos en promoción y la protección de la lengua, ya reclamada en el CILE de Valladolid por García Delgado & Alonso (2001), coincide con el tipo de neoliberalismo analizado por Foucault (2004/2008). Según Foucault, si bien una de las ideas centrales del liberalismo clásico es el *laissez-faire* o principio de no intervención en el mercado, la práctica común del neoliberalismo implica de hecho un alto grado de intervención gubernamental en las condiciones sociales que posibilitan la existencia de un determinado mercado. Así, si bien en el modelo del liberalismo clásico el estado tenía como objetivo asegurar la libertad de mercado, el modelo neoliberal invierte el orden anterior.

Unlike the state in the classical liberal notion of rationality, for the neo-liberals the state does not define and monitor market freedom, for the market is itself the organizing and regulative principle underlying the state. From this angle, it is more the case of the state being controlled by the market than of the market being supervised by the state. (Lemke, 2001: 200)

Un claro ejemplo de la intervención de los poderes públicos en el “mercado del español como lengua extranjera” es la visión dominante del español como “recurso turístico” (extractos 1 y 3) y del ELE como un tipo de turismo (extractos 1, 3 y 4) promovida

desde órganos administrativos como la Junta de Castilla y León (extractos 1 y 3) e instituciones como el Instituto Cervantes (extracto 4). De hecho, el modelo de la industria turística, tan importante en España,¹² ha marcado el ELE desde su inicio.

El Instituto Cervantes ha jugado un papel central en la configuración del sector como turismo idiomático. Ya en un artículo de opinión publicado en el diario *ABC* el 19 de diciembre de 2006, César Antonio Molina, entonces director del Instituto Cervantes, afirmaba que “*el turismo idiomático es la industria más limpia, no contaminante y próspera de los próximos años.*”¹³ Su sucesora en el cargo, Carmen Caffarel, declaraba a la revista *Trébol* en 2012:

Si hay un mayor número de personas de habla española, es inevitable el consumo de industria cultural en español, ya sean libros de estudio o viajes, porque España cada vez tiene más atractivo como destino turístico, lingüístico y cultural. En este sentido, los datos avalan que la cultura no representa un gasto, sino una inversión cuantificable.¹⁴

¹² “España tiene el liderazgo mundial en turismo. Somos el primer destino del mundo en turismo vacacional, el segundo país por gasto turístico y el cuarto por el número de turistas. La actividad turística supone más de un 10% del PIB, crea un 11% del empleo y contrarresta en gran medida nuestro déficit comercial. Es un importante activo para la creación de riqueza y empleo, que se comporta con gran dinamismo incluso en tiempos de crisis y que cuenta con una gran capacidad de arrastre de otros sectores productivos. El Gobierno considera el turismo como eje estratégico para la recuperación económica en su agenda 2012-2015.” (Turespaña, 2012-2015: 3)

¹³ “La riqueza de la lengua” (19-12-2006)

<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2006/12/19/003.html> [consulta: 3 de octubre de 2016]

¹⁴ “Entrevista a Carmen Caffarel”

<http://www.mapfre.com/mapfrere/docs/html/revistas/trebol/n60/es/entrevista2.html> [consulta: 3 de octubre de 2016]

Más recientemente, con motivo del I Foro Internacional del Español (FIE 2.0, Madrid, 23-26 de abril de 2015), el secretario general del Instituto Cervantes, Rafael Rodríguez-Ponga, vinculaba explícitamente la enseñanza de ELE al turismo y la prosperidad económica de España:

Hay 200.000 personas que vienen cada año a España por la lengua, todo un sector de escuelas de español para extranjeros, crece el turismo cultural y ya no sólo somos un destino de sol y playa, y la difusión de la cultura española en el exterior que hace el Cervantes ayuda a internacionalizar la industria editorial, la musical, cinematográfica.¹⁵

Más o menos por las mismas fechas, *El País* publicaba el artículo en el que Eduardo Sánchez, director de Análisis y Estrategia del Instituto Cervantes, decía que la promoción del turismo idiomático en España “es un tema de Estado” (ver el extracto 4 más arriba).

Todavía más recientemente, en septiembre de 2016, el actual director del Instituto Cervantes, Víctor García de la Concha, reclamaba en Salamanca “un esfuerzo común a los centros que imparten español y a los organismos oficiales de Castilla y León para impulsar el turismo idiomático y colocar a la región en una mejor posición, ya que ahora se sitúa como la cuarta comunidad, por detrás de Cataluña, Andalucía y Madrid.” En palabras de García de la Concha, “la promoción del turismo lingüístico no puede hacerse a base esfuerzos individuales aislados, hay que hacerlo con un esfuerzo colectivo bien

¹⁵ “Rodríguez-Ponga afirma que el español genera cada vez más retorno económico al país” (25-4-2015)

http://www.eldiario.es/cultura/Rodriguez-Ponga-espanol-genera-retorno-economico_0_381112071.html

[consulta: 3 de octubre de 2016]

*programado en el que se superen las políticas de campanario de yo soy mejor, tú eres mejor”.*¹⁶

La intervención del Instituto Cervantes no se limita al ámbito discursivo. Así, esta institución mantiene convenios con los principales agentes del turismo idiomático en España, como por ejemplo la Universidad de Salamanca, la Federación de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE) y la Fundación Comillas del Español y la Cultura Hispánica.¹⁷ Además de los convenios y la alianza institucional con empresas españolas comprometidas con la promoción del valor económico del español como Telefónica, el Banco Santander, Iberdrola, Endesa, PRISA, Repsol e Iberia (del Valle, 2007; Bruzos Moro, en prensa), el Instituto Cervantes se encarga de organizar el sector y garantizar su sello de calidad mediante una serie de instrumentos de acreditación (como el SACIC o Sistema de Acreditación de Centros de Enseñanza, que administra desde 2000), certificación (como el DELE o Diploma de Español Lengua Extranjera, que administra desde el 2002, y el SIELE o Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española, lanzado en 2016 por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires, y administrado por la Fundación Telefónica) y estandarización (como el PCIC o Plan Curricular del Instituto Cervantes, creado en 1994 y actualizado en 2006 conforme al Marco Común Europeo de Referencia). Como ya hemos indicado en otra parte (Bruzos Moro,

¹⁶ “García de la Concha pide ‘un esfuerzo común’ para impulsar el turismo idiomático en la región” (10-9-2016)

<http://salamancartvaldia.es/not/127672/reclaman-esfuerzo-comun-para-impulsar-turismo-idiomatico-leon/>

[consulta: 3 de octubre de 2016]

¹⁷ Ver

http://www.cervantes.es/memoria_ic_web_2014-2015/pdf/07_colaboraciones.pdf

[consulta: 3 de octubre de 2016]

en prensa), la mezcla de conocimientos académicos, objetivos educativos, recursos tecnológicos, intereses político-comerciales y estrategias mercadotécnicas implícita en el SACIC, el DELE, el SIELE y el PCIC complica la neutralidad de estos instrumentos y hace que sea preciso aproximarse a ellos críticamente, en vez de tomarlos como referencias profesionales incuestionables, lo cual, sin embargo, se viene haciendo casi sin excepción en el campo del ELE.

La visión del ELE como turismo idiomático que encontramos en los discursos mediáticos e institucionales se traduce en una fuerte comercialización de este campo, la cual afecta a todos sus integrantes.

Para empezar, esta visión fomenta la competencia empresarial entre distintas ciudades y regiones de España, cuya rivalidad como destinos del turismo idiomático es solo una extensión de la lucha en el marco del turismo general, el cual sirve de modelo al sector del ELE. Todo reclamo vale en la competición por captar el mayor número de turistas idiomáticos: sol y español (EXTRACTO 7), español de calidad (EXTRACTO 8), siglos de experiencia (EXTRACTO 9).

[EXTRACTO 7] La coordinación de la oferta a través del club de producto de turismo idiomático y la imagen de la marca «Live Spanish in Málaga» que refuerza la ciudad a nivel nacional e internacional. Eso sin contar el clima, la oferta de actividades que engloba la ciudad –resaltan las deportivas y culturales– y las posibilidades de aumentar la demanda del segmento de jóvenes a través de las compañías de bajo coste.¹⁸

¹⁸ “Málaga se marca como reto recuperar la segunda posición en turismo idiomático” (9-2-2015)

<http://www.laopiniondemalaga.es/turismo/2015/02/09/malaga-marca-reto-recuperar-segunda/742152.html>

[consulta: 4 de octubre de 2016]

[EXTRACTO 8] El rector de la Universidad de León, José Ángel Hermida Alonso, destacó hoy la "posición privilegiada" que posee la ciudad de León para la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que se trata de una ciudad que "no está contaminada" como otras ciudades con universidades masificadas, y los pocos alumnos, pero especializados, pueden hablar por la calle con gente que en general "habla un buen español", presumió.¹⁹

[EXTRACTO 9] Todo este conocimiento y experiencia adquirido por la Universidad de Salamanca en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera a lo largo de sus casi ocho siglos de historia (*sic*) se volcó en uno de los proyectos estrella del Campus de Excelencia Internacional, la puesta en marcha de las Escuelas de Lengua Española, ELE USAL, la primera franquicia de enseñanza de español como segunda lengua.²⁰

La competencia se reproduce dentro de cada ciudad o región. Quienes se oponen a nivel local son los distintos proveedores de enseñanza de ELE, los cuales pueden agruparse en escuelas privadas y centros universitarios.²¹ A causa de la rivalidad entre ambos, las universidades asumen la misma lógica comercial que las academias privadas y, por tanto, se valen de los mismos discursos y estrategias

¹⁹ “Hermida destaca la posición privilegiada de la Universidad de León en la enseñanza del español” (24-4-2015)

<http://www.ileon.com/universidad/050721/hermida-destaca-la-posicion-privilegiada-de-la-universidad-de-leon-en-la-ensenanza-del-espanol>

[consulta: 4 de octubre de 2016]

²⁰ “Cursos Internacionales, ocho décadas de excelencia en la enseñanza del español” (15-4-2016)

<http://www.salamanca24horas.com/universidad/15-04-2016-cursos-internacionales-ocho-decadas-de-excelencia-en-la-ensenanza-del-espanol>

[consulta: 4 de octubre de 2016]

²¹ Aunque en España las cifras del ELE son a menudo sesgadas y contradictorias (Carrera Troyano, 2014), de acuerdo con los datos que maneja la Junta de Castilla y León en el “II Plan del español”, en esta región las escuelas privadas atenderían aproximadamente al 60% de los estudiantes, quedando el 40% restante dividido entre las universidades (en torno al 27%) y la Escuela Oficial de Idiomas (en torno al 13%).

de promoción. En ambos casos, el objetivo principal es hacer negocio del español, cuya enseñanza se ve como industria (ver extractos 10 y 11) antes que como proyecto educativo.

[EXTRACTO 10] Esta iniciativa pionera en la universidad española ha permitido desarrollar una industria del español, ofreciendo una oportunidad de trabajo a empresarios individuales y egresados de la Universidad de Salamanca, y generando negocios en alza, que contribuyen a la internacionalización de la Universidad de Salamanca y la convierten en la referencia y líder mundial de la enseñanza y certificación del dominio del español.²²

[EXTRACTO 11] La Universidad de Salamanca trabaja desde hace meses con una consultora externa que le está asesorando en la manera de constituir su propia infraestructura para actuar como agencia para los estudiantes de español. (...) De esta forma, la Universidad de Salamanca espera «modificar totalmente el mapa de negocio», ya que «ahora recurrir a las agencias, necesariamente implica tener que asumir unos márgenes lógicos de beneficios por parte de esos intermediarios». Aunque el paso es ambicioso, «un triple salto mortal», Sánchez Llorente cree que «vamos a ser capaces de poner en marcha esta infraestructura y lo haremos apoyándonos en datos muy medidos de demanda y movilidad de estudiantes de español».²³

En general, la promoción de los destinos del turismo idiomático se apoya en la “oferta cultural” (EXTRACTO 12) y otros “atractivos de la zona” (EXTRACTO 13). Del mismo modo que el turismo general, la industria del ELE como turismo lingüístico es una maquinaria

²² “Cursos Internacionales, ocho décadas de excelencia”; ver nota 20.

²³ “La Usal quiere ser ‘agencia’ para multiplicar la captación de estudiantes de español” (6-9-2015):

<http://www.elnortedecastilla.es/salamanca/201509/06/usal-quiere-agencia-para-20150906121953.html>

[consulta: 5 de octubre de 2016]

semiótica²⁴ que igual puede valerse del Museo del Prado que del voluntariado, el submarinismo, el flamenco o el jamón serrano.²⁵

[EXTRACTO 12] Si estás pensando en estudiar fuera de tu país, te gusta la cultura y te interesa el arte, tenemos muchas razones para proponerte España como destino. No podemos contarte todas, porque son demasiadas, pero vamos a darte algunas pistas. Queremos animar tu aprendizaje de español para que no todo sean deberes.

España tiene una riqueza cultural muy destacada con museos y centros de arte que son referentes de la cultura europea. Por ejemplo, ¿has oído hablar del Museo Nacional del Prado, o del Centro de Arte Reina Sofía? ¿Te suenan nombres como el del Museo Guggenheim o la Ciudad de la Artes y las Ciencias de Valencia? Te estamos mencionando algunos de los apasionantes lugares que podrás recorrer si realizas un viaje a España para aprender español.²⁶

[EXTRACTO 13] Allí donde estamos buscamos apoyarnos en los atractivos de la zona: Cultura, medio ambiente, gastronomía y eso hace que alrededor tengamos a muchísima gente desarrollando negocio. Tenis y golf en Marbella, en Tenerife submarinismo, en Costa Rica el voluntariado...²⁷

La visión dominante del ELE como turismo idiomático coloca al estudiante en la posición subjetiva de turista, la cual proyectan

²⁴ Para un análisis del turismo como semiótica, ver Donaire (2008/2012: 133-193).

²⁵ Aquí es donde encajan los convenios firmados por el Instituto Cervantes con entidades como Interprofesional de Porcino de Capa Blanca y la Fundación del Jamón Serrano. Los documentos completos pueden consultarse en el portal <http://transparencia.gob.es>

²⁶ “Aprende español rodeado de arte y cultura”

<http://www.studyinspain.info/es/reportajes/propuestas/Aprende-espaol-rodeado-de-arte-y-cultura>

[consulta: 4 de octubre de 2016]

²⁷ “Antonio Anadón: «En cuatro años llegarán a Málaga treinta mil estudiantes de español, el triple que ahora»” (12-9-2016)

<http://www.diariosur.es/malaga-capital/201609/12/antonio-anadon-cuatro-anos-20160911185114.html>

[consulta: 5 de octubre de 2016]

inequívocamente los textos y las imágenes de los materiales promocionales (páginas web, folletos informativos, etc.).

[EXTRACTO 14] Studying abroad will be anything but boring. You will make friends from all over the world while you discover a rich culture of local traditions, relaxed conversations in café bars, leisurely strolls, and exciting street life. On the weekends you can take trips to the mountains, beach, or visit surrounding cities or charming villages. Learning Spanish in a Spanish speaking country is a truly unique experience from which you will emerge as a better person.²⁸

[EXTRACTO 15] Comfortable accommodation is an essential part of your study abroad experience. We understand the importance of having quality accommodation while you study abroad. We understand that something as simple as a broken shower can ruin an otherwise perfect day and distract you from what you are here to do – learn Spanish. We're here to make you feel cozy, secure and right at home.²⁹

El turista idiomático al que interpelan estos materiales es un consumidor de experiencias culturales, que encarna lo que David Block ha llamado *cosmopolitismo cultural*:

This cosmopolitanism is driven by a desire to consume the 'Other' – cuisine, sight-seeing, music, cinema, and so on– and it is the domain of those members of society with sufficient economic capital to afford to act on it. (2010: 296)

El consumidor cultural, además de acomodado, es un sujeto apolítico, un visitante que no quiere cuestionarse nada (Vinall, 2012), que consume la cultura local como un producto de marca y al que ante todo hay que mantener entretenido. Esta posición se

²⁸ Folleto informativo del grupo de escuelas don Quijote. Disponible en <https://secure.donquijote.org/english/infopack.asp>

²⁹ *Ibid.*

refleja en las cuestiones culturales representadas en los libros de texto (hitos literarios y artísticos, lugares turísticos, platos populares, fiestas, celebraciones), así como también en la manera de abordarlas (Ros i Solé, 2013). Además, implica una posición correlativa por parte del profesorado de ELE. Así, en una entrevista publicada en septiembre de 2015 en el podcast *LdeLengua*, Mari Carmen Timor, presidenta de la Federación de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE), veía al profesor de ELE como una especie de animador cultural:

Los profesores de español son el nexo del estudiante con el idioma y la cultura que van a conocer... (A los estudiantes) les encanta encontrárselos también fuera de las aulas, es por eso que muchas veces algunos profesores tienen que participar en las actividades socioculturales... porque nuestro sector es una enseñanza y turismo al mismo tiempo. El perfil de nuestros profesores tiene que ser muy concreto y determinado, tendríamos que profesionalizar un poco este perfil y dotarlo de contenidos, incluso llamarlo de una manera diferente.³⁰

La misma idea aparecía, punto por punto, en otra entrevista a Mari Carmen Timor publicada en noviembre de 2015 en el canal de YouTube *TV ProfeDeELE*:

El profesor de nuestras escuelas no es un profesor de universidad o de instituto, que viene, que da una clase magistral, y punto. Es otro tipo de trabajo. Deberíamos darle incluso otro nombre, ¿no?, describirlo con más amplitud. Son profesores de español, son profesores de idioma, de cultura, teoría y pragmática, de la lengua en acción, son el nexo del estudiante con la cultura española. (...) Realmente es algo más bien turístico. Es decir, el alumno sale de la clase y quiere seguir encontrándose con el profesor en sus pequeñas experiencias en la calle. Están deseando a ver si el profesor les acompaña a visitar este museo o hacer la cena de rigor, o de tapas. Yo creo que nuestro

³⁰ Herrera, F. (29-6-2015), "LdeLengua 93 con FEDELE" <http://eledelengua.com/ldelengua-93-con-fedele>

sector de enseñanza es tan unido al turismo que deberíamos de (*sic*) calificarlo de otra manera. En ello estamos.³¹

4.2. ESPAÑOLES EN EL MUNDO: ELE COMO EMIGRACIÓN LINGÜÍSTICA

El proyecto de desligar al profesional del ELE del ámbito de la enseñanza, consecuencia lógica de la visión del campo como un nicho de la industria turística, complica las aspiraciones profesionales y académicas del profesorado de ELE, el cual queda encasillado en un sector económico basado en el empleo inestable, estacional, parcial y mal remunerado.

De hecho, los únicos artículos de prensa que se centran en la figura del docente de ELE lo presentan como un sujeto emprendedor que, debido a la crisis económica, tiene que abandonar España y, ya en el extranjero, se vale del prestigio y el peso internacional de su lengua materna como un “as en la manga para encontrar trabajo”.³² Este tipo de artículos se ajusta a una estructura narrativo-argumentativa en la que, siguiendo las experiencias de varios profesores de ELE, se plantea la visión del español como oportunidad laboral en el extranjero.

Mi futuro no podía depender de un Gobierno sino de mí. Pensé que dar clases de español podría ser una buena opción. (*Si tu lengua...*)

³¹ Méndez Santos, M. (20-11-2015), “Entrevista a Mari Carmen Timor”

<https://www.youtube.com/watch?v=ibLFmOGW0dg>

³² “Si tu lengua es el español, tienes un 'as en la manga' para encontrar trabajo” (22-2-2013)

http://www.lainformacion.com/educacion/si-tu-lengua-es-el-espanol-tienes-un-as-en-la-manga-para-encontrar-trabajo_OiGK5HojA747s5Utyz7C1/

[consulta: 6 de octubre de 2016].

Los españoles vuelven a emigrar, pero esta vez se trata de jóvenes cualificados. Para muchos la enseñanza del castellano supone una buena salida laboral para aterrizar en países en los que desconocen el idioma nativo y carecen de vínculos.³³

El contexto (implícito o explícito) es la crisis económica que atraviesa España desde 2008 y su impacto en el mercado laboral.

Encontrar empleo en España no es tarea fácil.³⁴

Siempre pensé que trabajaría como profesora de Lengua y Literatura en algún instituto pero me pilló la crisis. (*Si tu lengua...*)

Aunque en general los artículos afirman que no basta con ser español para trabajar como profesor de lengua, los casos en que se apoyan dan la impresión de que la formación profesional necesaria es limitada: un máster o un curso intensivo es suficiente para reciclar en profesional del ELE a cualquier licenciado universitario.

Así, la periodista, antes de partir decidió hacer un curso de enseñanza de español como lengua extranjera. Ahora da clases particulares y, asegura, trabajo no le falta. (*Si tu lengua...*)

La demanda de estos cursos y másters no para de crecer en los últimos años, confirman desde las diferentes universidades que los imparten. Al perfil clásico de estudiante de profesor de español para extranjeros –filólogo y con ganas de viajar–, se une ahora otro nuevo: jóvenes preparados, en paro o que no ven posibilidades de prosperar en España y que quieren probar suerte fuera. (*Enseñar castellano...*)

³³ “Enseñar castellano, alternativa al paro” (13-11-2011), edición impresa de *La Vanguardia*.

³⁴ “El español, una salida laboral en auge” (6-6-2016)

<http://www.elmundo.es/sociedad/2016/06/06/575532fec4741f8368b45fb.html>

[consulta: 6 de octubre de 2016]

El profesor de ELE en el extranjero sería, pues, un “empresario de sí mismo”³⁵ que explota su capital humano, en este caso el conocimiento del español debido a su condición de hablante nativo, “una alternativa que muchos españoles han descubierto como una vía de ingresos más fácil y rápida que la de servir copas”.³⁶

La conexión con el sector de servicios se filtra aquí por medio de la recurrente alusión a la enseñanza de español como una alternativa al sector hostelero, frente al cual el ELE sería, al menos, “un empleo mínimamente cualificado”:

Con el curso de profesora de castellano tienes más posibilidades de obtener el visado y te abre las opciones para encontrar un empleo mínimamente cualificado, no me gustaría tener que trabajar de camarera como si aún fuera una adolescente. (*Enseñar castellano...*)

Lorena Angelats, después de cursar estudios superiores, se cansó de trabajar «horas sueltas» o como camarera puntual en lugar de ejercer su profesión como filóloga. Eso le hizo lanzarse a buscar empleo por todo el mundo y lo halló en China.³⁷

³⁵ Nos apoyamos aquí en la visión del *homo œconomicus* neoliberal elaborada por Foucault (2004/2008: 226): “*homo œconomicus* as entrepreneur of himself, being for himself his own capital, being for himself his own producer, being for himself the source of [his] earnings.”

³⁶ “De camareros a profesores: cómo usar el auge del español para encontrar trabajo en el extranjero” (27-7-2014)

<http://www.abc.es/sociedad/20140727/abci-oferta-trabajo-espana-profesor-espanol-extranjero-201407251754.html>

[consulta: 6 de octubre de 2016]

³⁷ “Lorena Angelats: «China es el país que más profesores de español demanda»” (22-2-2015)

<http://menorca.info/menorca/local/2015/490754/lorena-angelats-china-pais-mas-profesores-espanol-demanda.html>

[consulta: 6 de octubre de 2016]

Ser tutor de español se convirtió en el segundo trabajo que M.B. tuvo en Londres. El primero fue servir cafés en un pequeño establecimiento. (...) Descubrió que en una hora de clase ganaba lo mismo que en una jornada con la bandeja al hombro. (*De camareros...*)

Rocío acumula 10 meses de experiencia laboral. Dos carreras. Seis años invertidos en la universidad. Al final, una maleta, un avión y otro país. De profesión, camarera. Igual que Pedro. O que Alba. Ella también se marchó a Londres para probar suerte. Para ver si esa urbe le brindaba el futuro que no encontraba en España. Empezó en un McDonalds de la capital británica, continuó impartiendo clases particulares de español en casas y acabó de profesora en un colegio de la ciudad. Allí sigue. Enseñado en el idioma patrio a cambio de un salario digno. (*Si tu lengua...*)

En conclusión, la imagen del ELE promovida por los discursos institucionales y mediáticos es la de un sector económico más vinculado a la industria turística que al mundo académico y cuyos trabajadores tendrían por tanto más en común con camareros y empleados de hostelería que con profesores e investigadores universitarios.

Según dichos discursos, en el sector del ELE se importan estudiantes de español (turistas lingüísticos) y se exportan profesores de ELE (emigrantes lingüísticos). En ambos casos, prima una visión del español como recurso económico, como fuente de riqueza nacional. En el turismo idiomático, la lengua se ve como uno de los muchos reclamos turísticos que ofrece España, junto al clima, la gastronomía, el patrimonio artístico y el deporte. En el caso de la emigración, los artículos analizados parecen sugerir que, si bien España habría fallado a sus jóvenes licenciados y licenciadas al no poder ofrecerles un empleo correspondiente a su titulación universitaria, al menos los habría dotado de un recurso económico capital, el español, lengua de enorme demanda internacional, el

cual les da la posibilidad de sobrevivir en el extranjero enseñando “el idioma patrio a cambio de un salario digno”.

5. LA VISIÓN DE LOS DOCENTES DE ELE: DEFINICIÓN DE UNA IDENTIDAD LABORAL

Nos centramos ahora en el discurso de la comunidad docente respecto a su propia imagen como colectivo y como individuos dentro del mercado laboral. Consideramos que atender de manera exclusiva a los discursos institucionales y mediáticos implica ignorar la posibilidad de cuestionar y resistirse a las representaciones producidas desde el poder (ver Martín Rojo, 2015). Así, para contemplar las perspectivas de los propios profesionales del ELE y contrastarlas con las analizadas en el apartado anterior, hemos seleccionado una serie de entradas pertenecientes a blogs y foros de discusión en Internet en las que profesores de ELE comentan su situación y experiencias laborales, así como su visión de la profesión.

5.1. INTRUSISMO

El primer rasgo saliente en el discurso del profesorado de ELE es la búsqueda de una identidad profesional claramente acotada, lo que en muchos casos toma la forma de la siguiente pregunta: ¿cómo nos identificamos como colectivo profesional, especialmente frente a supuestos casos de *intrusismo*?

Consideramos necesario establecer estudios universitarios específicos que avalen la calidad del profesorado y eviten el intrusismo que devalúa estas enseñanzas. Dicha especialización debe ser requisito indispensable para la

contratación en organismos públicos y exigible a los centros privados que deseen una homologación administrativa.³⁸

El mayor problema que padecen / padecemos los profesores de ELE es la falta de una regulación específica. (...) Si en una empresa necesitan un arquitecto, no pueden hacer otra cosa más que contratar a una persona que tenga dicha titulación, por lo que el intrusismo profesional no existe. Pero si una empresa quiere contratar un profesor de español, no hay ley que le impida contratar a quien le dé la real gana, con titulación o sin ella, por lo que el intrusismo profesional se expande. Al estar la profesión y sus diversos puestos de trabajo expuestos a que se presente a ellos cualquier desesperado, el empresario contrata a quien le salga más barato.³⁹

A nadie en su sano juicio se le ocurriría realizar una operación quirúrgica sin haberse formado para ello, tanto a un nivel teórico (estudios universitarios), como a un nivel práctico (experiencia laboral). Sin embargo, resulta frecuente que cualquier hablante de una lengua se atreva a enseñarla sin haber dedicado antes cierto tiempo a apre(he)nderla, bien desde la perspectiva teórica (reflexión metalingüística), bien desde la práctica (aplicación docente), lo que sin duda alguna supone una estafa para el alumno y una competencia desleal para aquellos que llevan años de su vida luchando por convertirse en docentes profesionales. (...) Se entiende que cualquier hablante de una lengua, sólo por serlo, puede enseñarla. Mito que, por cierto, se relaciona directamente con otro, a saber, que sólo los hablantes nativos/bilingües pueden dar clase de la(s) lengua(s) que hablan.⁴⁰

³⁸ Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). “Declaración de Alicante”

http://www.todoele.net/materiales/DeclaracionAlicante_Asele.pdf

[consulta: 23 de marzo de 2015]

³⁹ Respuesta a “¿Los profesores de ele tenemos lo que nos merecemos?” (10-2-2009)

<http://todoelecomunidad.ning.com/forum/topics/los-profesores-de-ele-tenemos>

[consulta: 7 de noviembre de 2016]

⁴⁰ “La enseñanza de idiomas como profesión” (6-11-2013)

<http://revistamito.com/la-ensenanza-de-idiomas-como-profesion/>

[consulta: 23 de marzo de 2015]

Yo soy español... Yo soy cubano... Yo soy nicaragüense... ¿Y qué? Hablar un idioma por ser nativo no te convierte en profesor, eso es una obviedad. Aprovechar un elemento circunstancial para hacer de ello una profesión se llama intrusismo. Lo podemos disfrazar de lo que queramos, explicar las tragedias históricas que nos ha tocado vivir y los platos que hemos tenido que fregar en Londres, que es muy duro, pero ocupar un puesto de trabajo sin tener la formación para ello es intrusismo. (...) Porque el intrusismo estimula una competitividad bajo mínimos, es decir, no en base a criterios de excelencia educativa sino en base a criterios de rentabilidad empresarial, lo que convierte los puestos de trabajo en una subasta a la baja.⁴¹

Puesto que el ELE es un sector marcado por la desprofesionalización (carencia de titulación universitaria de ELE, carencia de certificación profesional homologada por parte del Estado, carencia de formación profesional reglada, carencia de formación ocupacional específica y carencia de colegio profesional; ver Bombarelli, Carrera Troyano & Gómez Asencio, 2010), parece inevitable definir la identidad profesional colectiva *de manera negativa*, es decir, acotando un espacio amenazado por el *"intrusismo profesional"*. Los *intrusos* serían hablantes nativos sin formación ni experiencia docente de ELE, *"desesperados"*, supervivientes de *"tragedias históricas"* que, cansados de *"fregar platos en Londres"*,⁴² *"[aprovechan] un elemento circunstancial para hacer de ello una profesión"*, lo cual se ve como *"una estafa para el alumno y una competencia desleal para aquellos que llevan años de su vida luchando por convertirse en docentes profesionales"*. Sin embargo, la desprofesionalización del sector (la ausencia de *"competencias*

⁴¹ "Intrusismo, precariedad o la realidad del español para extranjeros" (24/11/2014)

<http://epoca1.valenciaplaza.com/ver/144055/esp%C3%B1ol-para-extranjeros-intrusismo.html>

[consulta: 7 de noviembre de 2016]

⁴² De nuevo la alusión a la conexión entre el ELE y la hostelería, aunque esta vez con ironía (ver sección 5.3).

profesionales específicas") implica que, de antemano, sea imposible precisar qué / cuánta formación y qué / cuánta experiencia son suficientes para "convertirse en docente profesional" y, así, ejercer legítimamente en el campo. El ELE sería, por tanto, un campo en el cual muchas trayectorias profesionales arrancan con un acto de intrusismo,⁴³ o sea, un campo de "profesionales reciclados".

⁴³ En este sentido, es ejemplar la biografía de uno de los profesores que responden al foro "¿Los profesores de ele tenemos lo que nos merecemos?" (ver nota 39). Reproducimos parte del comentario, que se puede leer completo en el siguiente enlace:

<http://todoelecomunidad.ning.com/forum/topics/los-profesores-de-ele-tenemos?commentId=925162%3AComment%3A55164>

En primer lugar quiero dejar claro que mi titulación primera no es ni de Filología, ni de Traducción e Interpretación ni ninguna otra relacionada directa o indirectamente con la enseñanza. Al contrario, soy ingeniero técnico forestal.

Por circunstancias de la vida viajé a Brasil hace ya 10 años y allí comencé mi relación con esta profesión de profesor de ELE. Por supuesto es totalmente cierto lo que JMSR comenta en su mensaje respecto al intrusismo profesional que sufre esta profesión, y mi caso es muestra evidente de ello. Y también estoy absolutamente de acuerdo con él cuando afirma que esa es una de las razones que hay detrás de la situación que sufren los profesores de ELE.

(...) Dado que en la época en que trabajé en Brasil (2º semestre de 1999 y todo el año 2000) había una gran necesidad de profesores y no había suficiente gente formada para cubrir esas plazas, las academias de idiomas privadas en las que enseñé me contrataron única y exclusivamente por ser nativo. Evidentemente, con tamaño currículum a mis espaldas lo que se podía esperar era un auténtico gato por liebre a los alumnos y un despropósito educativo. (...) Sin embargo, y como yo soy de la opinión de que las cosas o se hacen bien o no se hacen, hice todo lo que estuvo en mi mano para obtener formación como profesor de ELE, y mal que bien los cursos que allí completé y las lecturas de revistas especializadas (como *Frecuencia L* o *Carabela*) y libros sobre la materia que hice me sirvieron para hacer algo más que el paripé en mis clases.

Al regresar a España seguí formándome, y así me inscribí a un curso de especialista en enseñanza del ELE impartido por la Universidad de Valladolid (mi ciudad natal), además del CAP y otros relacionados. Y he de decir, para ser sincero, que de los compañeros que tuve en el curso de especialista, todos ellos

La idea del reciclaje profesional, como hemos visto en el apartado 4.2, ocupa una posición central en la imagen del ELE como oportunidad laboral para quienes estén dispuestos a emigrar, la cual se transmite mediante discursos institucionales y mediáticos. En este sentido, es significativo que, en noviembre de 2014, un medio de comunicación no especializado en la educación como *El País* ofreciera consejos para reciclarse laboralmente como profesor de español en un artículo publicado en la sección de economía, dando muestras inequívocas de la mercantilización de una profesión que ha pasado a ser, en los ojos de elementos ajenos a la docencia, una buena opción de “reciclaje laboral” para desempleados que no puedan desempeñar otras profesiones.

En el año 2011, hubo una avalancha de estudiantes en el Instituto Cervantes de Londres. Más de 300 españoles acudieron a sus oficinas para formarse como profesores de español y poder dar clase en habitaciones de casas alquiladas, academias o colegios. Muchos de ellos eran arquitectos o ingenieros que habían perdido su trabajo en España y querían reciclarse.⁴⁴

provenientes de diferentes filologías o áreas afines, ninguno sabía más sobre enseñanza de ELE que yo, entre otras razones porque en sus respectivas carreras no se trabajan cuestiones como historia de la enseñanza de lenguas, metodología y didáctica, etc. (...)

El caso es que poco después de terminar el CAP tuve la oportunidad de viajar a la India para trabajar en una academia de idiomas, y desde principios de 2006 hasta mediados de 2008 fui profesor allí. Entre medias he publicado también algunos artículos en *Frecuencia-L* y en *redELE* que pueden consultarse en el foro Biblioteca del profesor ELE, además de los mensajes que he enviado a diferentes foros de TodoELE. Y creo honestamente que a día de hoy sí puedo llamarme profesor de ELE, pese a no tener la titulación correspondiente en Filología Hispánica.

⁴⁴ “Cómo ser profesor de español en el extranjero”

http://economia.elpais.com/economia/2014/10/31/actualidad/1414775857_947440.html
[consulta: 10 de noviembre de 2016]

Es importante ver el discurso de los profesionales del ELE sobre su identidad como colectivo profesional en relación con artículos como el que acabamos de citar, el cual, por lo demás, sigue la misma estructura narrativo-argumentativa que ya analizamos en el apartado 4.2. Así, por ejemplo, incluye las experiencias de varios jóvenes licenciados que han probado suerte en el extranjero como profesores de ELE:

Macarena Muñoz, licenciada en periodismo de 31 años, se matriculó en un curso de dos semanas en la Universidad Antonio de Nebrija y se presentó en Toronto (Canadá) en agosto de 2012. Nada más aterrizar, puso un anuncio como profesora de español en la web Craigslist, se hizo *business cards* (tarjetas de visita) y asistió a eventos de *networking* para hacer contactos. En pocas semanas consiguió alumnos para clases particulares y en meses la contrataron para dar clase a empleados de compañías con negocios en Latinoamérica. Su sueldo ronda los 2.000 dólares canadienses por 20 horas a la semana. “No basta con dominar la lengua, hace falta una mínima formación. Luego ya es como todo, se aprende a base de errores”.

Por un lado, es muy significativa la abundancia de términos sin relación con la enseñanza de lenguas, provenientes del mundo económico (*business cards*, *networking*, la necesidad de “saber venderse”, de dominar el llamado *elevator speech*).⁴⁵ También destaca la insistencia en presentar la docencia del español como un trabajo fácil y rápido de dominar, para el que sólo “*hace falta una mínima formación*”, la cual se puede adquirir en cursos de una o dos semanas, y en el que las apariencias (la capacidad de “transmitir seguridad, confianza en uno mismo y profesionalidad”) tienen mayor importancia que los conocimientos técnicos, los cuales apenas son mencionados.

⁴⁵ “En Inglaterra suelen hablar de *elevator speech* (conversación en el ascensor): si te montas en un ascensor con un potencial empleador tienes cinco minutos para presentarte, contar tu experiencia profesional y sonar interesante.” *Ibid.*

Por otro lado, es importante darse cuenta de que la estructura narrativo-argumentativa de estos artículos implica ver la enseñanza de ELE como inferior a otras profesiones / titulaciones en una escala de “valor laboral”, aunque esta idea se presente como un prejuicio que es necesario superar:

Lo primero es cambiar la forma de pensar y no considerar la reconversión a profesor de español como una derrota. En Reino Unido no es un fracaso cambiar de profesión, es otra fase de la vida, una nueva experiencia. Es importante cambiar el chip para empezar la búsqueda de empleo.⁴⁶

En suma, estamos aquí ante uno de los ejemplos más claros de mercantilización de un colectivo laboral, la cual está en la base de la crisis de identidad colectiva del profesorado de ELE. Como hemos visto, según la imagen transmitida por los discursos institucionales y mediáticos (es decir, desde instituciones como el Instituto Cervantes, desde FEDELE y sus academias, y desde las universidades y las fundaciones con másteres de español, y a través de medios de prensa tan importantes en España como *El País*, *ABC*, *El Mundo* y *La Vanguardia*, por mencionar solo los que hemos citado más arriba), el ELE sería un campo laboral abierto a individuos con una gran variedad de perfiles profesionales y en el que los conocimientos técnicos se adquieren a través de la práctica (“*se aprende a base de errores*”), minimizando la preparación previa o el posible carácter vocacional de la enseñanza. Así, el papel de profesor de ELE se cosifica y se convierte en un valor de mercado dentro del mundo laboral, en donde se evalúan exclusivamente los costes económicos de acreditarse como tal lo más rápidamente posible (en el artículo que venimos citando se dan detalles de varios cursos, destacando

⁴⁶ *Ibid.*

especialmente la duración y los precios),⁴⁷ dejándose completamente de lado los valores éticos, vocacionales o profesionales en la elección de una profesión. Podríamos decir que estamos ante la sublimación del mercado laboral como “sálvese quien pueda”, contexto muy apropiado para coyunturas de crisis como la que atraviesa España desde 2008, la cual ha sido especialmente destructiva con el empleo.⁴⁸ Todo esto viene a corroborar la profunda penetración de la ideología neoliberal (Holborow, 2015; Park, 2016) en el campo del ELE y, en concreto, en la imagen pública del profesorado.

El abierto desprecio por la acreditación profesional que muestran los artículos analizados hay que relacionarlo con lo que varios autores han considerado una característica evolutiva e incremental de la evolución del capitalismo en su relación con el mundo laboral: la llamada *descualificación (deskilling)* de los trabajadores.

One important direction in capital-labour relations has been towards deskilling (...). Capital, particularly in its monopoly form, had a vested interest in degrading skills and so destroying any sense of pride that might attach to

⁴⁷ Por ejemplo: “La demanda de orientación fue tal que llevó a los responsables del centro [Instituto Cervantes de Londres] a diseñar el curso *Cómo buscar trabajo como profesor de español en Inglaterra*, de una semana y un coste de 75 libras (90 euros)”. “La recomendación del Cervantes es realizar el Curso de Formación Inicial para profesores de ELE, de cuatro meses de duración y un precio de 1.450 euros”. “El Curso de Profesor especialista en ELE [en International House Madrid], de 150 horas, cuesta 1.350 euros y se puede realizar de forma intensiva en un mes o en tres meses.” *Ibid.*

⁴⁸ Cuando escribimos estas líneas, los últimos datos sobre el desempleo en España son de septiembre de 2016. En ese mes, el paro general era del 19,3%, mientras que el paro para los menores de 25 años era del 42,6%. Ver <http://www.datosmacro.com/paro/espana> [consulta: 11 de noviembre de 2016]

working for capital, while disempowering labour particularly at the point of production. (Harvey, 2014: 119)

Según Harvey (2014), el proceso de descualificación no significa que se desee erradicar las habilidades profesionales (*skills*); en realidad, lo que se persigue es extender el acceso a tales habilidades para abolir su monopolio y abaratar así los salarios de los trabajadores, minando su capacidad de negociación como colectivo laboral.

When new skills become important, such as computer programming, then the issue for capital is not necessarily the abolition of those skills (...) but the undermining of their potential monopoly character by opening up abundant avenues for training in them. When the labour force equipped with programming skills grows from relatively small to super-abundant, then this breaks monopoly power and brings down the cost of that labour to a much lower level than was formerly the case. (2014: 120)

Aunque en el discurso de los profesionales del ELE existen muestras de una conciencia crítica de la relación entre el intrusismo y la descualificación, entendida como un mecanismo para abaratar los salarios,⁴⁹ en el discurso oficial, como hemos visto, se asume que la solución al problema del intrusismo pasa por sistemas de acreditación profesional como los numerosos másteres y cursos intensivos de formación de ELE:

Además de los licenciados en filología hispánica que deciden ejercer como docentes fuera de España, hay otros muchos perfiles profesionales que sin tener conocimientos específicos se lanzan a la docencia del español. Para ellos existen dos opciones. O bien matricularse en un máster en ELE o en uno de los múltiples cursos intensivos de dos semanas o varios meses de

⁴⁹ Ver, por ejemplo, parte del extracto citado más arriba (nota 41): “Porque el intrusismo estimula una competitividad bajo mínimos, es decir, no en base a criterios de excelencia educativa sino en base a criterios de rentabilidad empresarial, lo que convierte los puestos de trabajo en una subasta a la baja.”

duración. Las dos opciones se imparten en universidades públicas y privadas con la colaboración del Instituto Cervantes o en escuelas privadas de prestigio como International House. (Cómo ser profesor de español en el extranjero)⁵⁰

Sin embargo, el proceso de descualificación no sólo implica reducir al mínimo la formación necesaria para ejercer en el campo, como sucede en el ELE, sino también crear abundantes mecanismos de formación profesional (*“opening up abundant avenues for training”*) para dotar de dicha preparación mínima a un gran número de potenciales trabajadores y rebajar así la capacidad de negociar mejores condiciones laborales (Harvey, 2014). Así pues, parece haber una relación intrínseca entre el intrusismo y los mecanismos de acreditación profesional urgente. Dicho más claramente, los mecanismos de acreditación profesional urgente (másteres y cursos intensivos de ELE) no serían la solución al intrusismo en el campo del ELE, sino una manera de institucionalizar (de legitimar) el intrusismo en un campo *sin “estudios universitarios específicos”*.

5.2. PRECARIEDAD

Por todo lo dicho antes, no es sorprendente que la precariedad laboral sea otro aspecto recurrente en el discurso del profesorado de ELE. Los signos de precariedad que hemos encontrado en los mensajes publicados por profesionales del ELE en Internet aparecen

⁵⁰ El mismo mensaje se repite, punto por punto, en el vídeo “Guía rápida para ser profesor de español en Francia”, publicado en *El País* el 21 de octubre de 2016 y protagonizado por Elena Verdía, Jefa del Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes http://elpais.com/elpais/2016/10/21/videos/1477041215_809682.html [consulta: 11 de noviembre de 2016]

ligados a otros problemas ya señalados más arriba (intrusismo, descualificación, desprofesionalización) e incluyen cuestiones como bajos salarios, pluriempleo, temporalidad, estacionalidad, inseguridad laboral, horarios imprevisibles, trabajo en régimen de autónomo, falta de contrato, contratos por menos horas de las trabajadas, falta de vacaciones pagadas y seguro médico, falta de cotización a la Seguridad Social, desmotivación y, en general, un sentimiento de injusticia y de indignación frente a la escasa “dignidad profesional” del gremio.⁵¹

Hoy en día ser profesor de español significa ser *profe de segunda*. Triste pero cierto (...) Tu trabajo lo puede hacer cualquier español, total no vas a enseñar nada que no sepa cualquier nativo y si enseñas fuera de España, es la mejor opción de *trabajo fácil* frente a camarero o “au pair”.⁵²

Nuestra profesión en España se rige por un *penoso convenio de enseñanza no reglada* que es un auténtico *atentado a nuestra dignidad profesional*. (...) Como tantos otros compañeros de profesión, desde que comencé *he tragado con muchas cosas que ahora me parecen inaceptables* porque también pensaba que era mejor *ganar poco* y hacer algo que me gusta a no ganar nada o desempeñar un trabajo que no me apasione, que al menos estaba adquiriendo experiencia y mejorando mi currículum. Pero van pasando los años y te *ves eternamente pluriempleado y sin llegar nunca a un sueldo mínimo que te permita vivir dignamente, encadenando contratos temporales, sin vacaciones remuneradas, sin atisbos de ningún tipo de mejora, perdiendo poco a poco la motivación y planteándote seriamente dedicarte a otra cosa*.⁵³

⁵¹ Dada la variedad y la cantidad de indicadores de precariedad en los siguientes extractos, los hemos marcado en cursiva para que el lector pueda identificarlos a simple vista.

⁵² “Ser profesor de español” (12/11/2015)

<http://otroprofedelee.com/profes/ser-profesor-de-espanol/>
[consulta: 15 de noviembre de 2015]

⁵³ “¿Según convenio? No, gracias”

<http://rinconprofele.blogspot.com.es/2016/03/segun-convenio.html>
[consulta: 7 de noviembre de 2016]

Desde que trabajo en el mundo de ELE sé lo que es *estar en situación muy precaria y no tener ninguna esperanza de cambio*. Y además, *no me queda más que asumirlo*. (...) Lo que yo conozco: *autónoma, con cursos que varían según temporadas*, entre academias privadas, empresas, extraescolares, VHS (en Alemania, más o menos equivalente a Centro de Actividades/formación para adultos) o la universidad. Cada lugar te puede ofrecer 45min, 60min, 90min o 3h, una o dos veces por semana, 10, 11, 15 semanas. Fin de curso. A otra cosa. Intensivos. 6 u 8 horas por día, una, dos, tres semanas. A otra cosa. (...) *Si hay contrato, lo hay fijando o no esas horas. O hay facturas, directamente, que una hace y que en la mayoría de las ocasiones son cobradas a fin de curso* (tres o seis meses después de empezar), semanas después de presentar la factura, *o... nunca*. (...) Por supuesto, *no hay seguridad social*, te la tienes que costear tú misma, *no hay ningún tipo de cotización y, por tanto, ningún derecho a paro ni a jubilación*. Si quieres, plan de pensiones. *Las vacaciones no las cobras, lógicamente, y si no puedes permitirte, pues no las tomas*.⁵⁴

Los profesores y profesoras de Español como Lengua Extranjera (E/LE) se adscriben al Convenio de Enseñanza No Reglada. Esto significa que no se reconoce la formación universitaria que los docentes tienen, pero sí se les exige para ejercer la profesión. Esto significa que *los sueldos son, por lo general, lamentables*. Esto significa que *los horarios de cada profesional están sujetos a temporadas altas y bajas*. Esto significa que *las horas de docencia cambian por semanas*. Esto significa que *lo único contabilizado como trabajo son las horas que un profesor o una profesora está dentro del aula con los alumnos*. Esto significa que *hay todo un trabajo de organización, planificación y preparación de las clases a coste cero*. Esto significa que profesor quiere decir profesor, animador sociocultural, guía turístico, recepcionista de hostel y en ocasiones compañero de fiesta, según la suerte de cada uno.⁵⁵

⁵⁴ “Precariedad laboral del profesorado de ELE” (3-11-2009)

<http://todoelecomunidad.ning.com/forum/topics/precariedad-laboral-del>
[consulta: 11 de noviembre de 2016]

⁵⁵ “Español low cost” (3-11-2012)

<http://www.valenciaplaza.com/ver/65649/esp%C3%B1ol-low-cost.html>
[consulta: 11 de noviembre de 2016]

El *discurso de la precariedad* persistente en los mensajes de los profesionales del ELE coincide con varias de las características del llamado “*precariado*” (*precariat*). Según Standing (2011: 7-13), el precariado no sería una clase social constituida como tal, aunque tiene características que normalmente se asocian con las clases sociales. Así, el precariado es heterogéneo en su composición social; carece de una relación de confianza mutua tanto con el capital como con el estado; se caracteriza, fundamentalmente, por una condición laboral temporal e inestable; debido a la inestabilidad, los miembros del precariado carecerían por tanto de una identidad laboral firme y reconocible; sufrirían, pues, de una perenne frustración en cuanto a su estatus social y laboral; carecerían de apoyos dentro de la comunidad o del estado en caso de desempleo y, por lo tanto, tenderían a la falta de conciencia laboral solidaria dentro de su comunidad o campo; poseerían, con frecuencia, un agudo sentido de aislamiento y “*cosificación*” como trabajadores y una tendencia al oportunismo y a la carencia de compromisos de grupo dentro el mercado laboral.

La coincidencia entre la imagen que tienen de sí mismos los profesores de ELE y las características del precariado tal como lo describe Standing (2011) parecen indicar que la deriva profesional y laboral del ELE no es un caso aislado, sino que habría que verla en el contexto más amplio de la extensión de la precariedad a la mayoría de las capas sociales, es decir, la “*normalización de la precariedad*” en la que Lorey (2012) ve “*un instrumento fundamental de gobierno*” dentro del marco neoliberal. En cualquier caso, el sentido de aislamiento y el derrotismo laboral característicos de los estados de precariedad son palpables en los comentarios a la “*Carta a los Medios de Comunicación, al Instituto Cervantes y al Ministerio de Educación*” (publicada en línea en febrero de 2008), en la cual “*los profesores de ELE denuncian su situación laboral y el abandono de*

las instituciones”.⁵⁶ De entrada, ya la carta de por sí es un documento de gran interés, puesto que en ella aparecen muchas de las cuestiones que hemos venido examinando en este artículo, especialmente por lo que se refiere al discurso de la precariedad. En este documento, el profesional del ELE es representado como una figura de dignidad, enfrentada a elementos negativos para su desempeño laboral, tales como son el empresario que lo explota y las instituciones que se lucran mediante la oferta de cursos formativos. En gran medida, se ofrece la imagen de un individuo aislado y condenado al ostracismo laboral por un sistema basado en intereses puramente económicos.

Gran parte de los profesores tiene contrato eventual y a tiempo parcial. Los profesores con contratos temporales se ven sometidos a condiciones de constante inseguridad laboral y vulnerabilidad personal, ya que la eventualidad laboral garantiza a las empresas mano de obra sumisa.

Para evitar derechos de antigüedad, se contrata a muchos trabajadores de forma intermitente. En muchos casos la situación de inestabilidad se prolonga indefinidamente. De esta manera, además de perder los derechos de antigüedad, el trabajador no puede decidir sus vacaciones, ya que el empresario interrumpe la contratación según su conveniencia.

Los profesores, con vistas a mantener una mínima seguridad laboral, emprenden una loca carrera por acumular certificados de formación específica a cargo de sus maltrechos bolsillos, dándose la paradoja de que se cuenta en España con los mejores especialistas en E/LE (licenciaturas, master, doctorados y diversos cursos de especialización, muchos de ellos organizados por el propio Instituto Cervantes), con lo que los empresarios del sector cuentan con magníficos especialistas y aprovechan una fuerza de trabajo cualificada por el sueldo de un trabajador sin cualificar.

⁵⁶ “*Carta a los Medios de Comunicación, al Instituto Cervantes y al Ministerio de Educación*” (2-2-2008)
<http://por-un-convenio-digno.blogspot.hk/>
[consulta: 24 de mayo de 2015]

La abundancia de comentarios y respuestas a esta carta englobables dentro de un *discurso del individualismo y la indefensión* nos lleva a seleccionar una serie de mensajes, los cuales consideramos suficientemente representativos:

¿Algún profesor “fijo” de estas empresas se ha solidarizado alguna vez con sus compañeros eventuales? ¿algún jefe de estudios? ¿Y los mismos eventuales hacen algo cuando ven el trato que les dan los jefes de estudios, comandados por los “gañifantes”....? Venga ya. Este tipo de empresas [las academias de español] nos vuelve a todos miserables y mezquinos. Porque no nos valoran como profesionales, porque no nos valoran como personas, porque no nos valoran económicamente....y porque no tenemos conciencia política ni social ni na de na.⁵⁷

La cosa terminó con despidos de unos cuantos compañeros (el mío incluido), juicios, indemnizaciones y cague y bajada de pantalones generalizada de los compañeros que pudieron salvar la cabeza. Todo eso fue en el año 2001. Ya ha llovido. La cosa sigue igual o peor. Descordinación (*sic*) absoluta y cada cual a lo suyo, intentando sobrevivir como puede.⁵⁸

Pero lo peor de todo, lo que más me dolió en ese tiempo fue la absurda competitividad entre los propios compañeros, la “carrera” por conseguir unas condiciones mejores a título individual, la falta de unión en una misma escuela a la hora de hacer frente a las injusticias, el miedo con el que se trabajaba al no saber si mañana te pondrían en la calle...⁵⁹

¿Sómos (*sic*) los únicos que pensamos que se puede hacer algo?

⁵⁷ Comentario de 17 de febrero de 2008, 14:25 en <http://por-un-convenio-digno.blogspot.hk/> [consulta: 24 de mayo de 2015]

⁵⁸ Comentario de 26 de febrero de 2008, 23:34 en <http://por-un-convenio-digno.blogspot.hk/> [consulta: 24 de mayo de 2015]

⁵⁹ Comentario de 29 de febrero de 2008, 22:57 en <http://por-un-convenio-digno.blogspot.hk/> [consulta: 24 de mayo de 2015]

¿Hay alguien ahí?

Lo entiendo, la página de las firmas todos mis colegas han firmado de forma anónima, yo misma escribo con sumo cuidado..

La gente que se queda tiene miedo y los que no tienen miedo terminan por irse o por ser expulsados..

¿Hay alguien que trabaje en academias privadas en España y que tenga alguna posibilidad de actuar?⁶⁰

El carácter individualista, insolidario y competitivo que los propios docentes achacan a muchos de sus colegas dan una imagen del ELE como un mercado laboral dominado por relaciones de “violencia sistémica”,⁶¹ en el cual se recompensa a los elementos más sumisos a las reglas del juego; estos son quienes “[*consiguen*] unas condiciones mejores a título individual” o, en situaciones delicadas, “[*pueden*] salvar la cabeza”, en tanto que no existen, en apariencia, opciones de defensa para aquellos (“*los que no tienen miedo*”) que no desean seguir unas pautas laborales de alta competitividad e individualismo. Esta visión pesimista y sombría del campo es un claro reflejo del malestar de los docentes de ELE acerca de su propia identidad profesional y situación laboral, la cual es patente en la mayoría de los mensajes analizados.

Lo que nadie cuenta, la lamentable y precaria situación laboral de quienes nos dedicamos a esta profesión, aquí y en todas partes. Porque de eso nadie habla y a los profesores nadie nos da voz.

⁶⁰ Comentario de 22 de abril de 2008, 20:55 en <http://por-un-convenio-digno.blogspot.hk/> [consulta: 24 de mayo de 2015]

⁶¹ Tomamos el término de Zizek, quien lo usa para distinguir el tipo de violencia inherente a un modelo económico y político: “We are talking here of the violence inherent in a system: not only direct physical violence, but also the more subtle forms of coercion that sustain relations of domination and exploitation, including the threat of violence” (2008: 9).

Le dedicamos a nuestro trabajo más horas de las que nos pagan, porque nos gusta. Se podría decir que la labor previa de preparación de las clases es invisible y ese tiempo no se tiene en cuenta a la hora de remunerar nuestro trabajo. Y me consta que no soy el único que compagina el trabajo en diferentes centros con clases particulares e incluso actividades totalmente ajenas a nuestra profesión porque si no, no tendríamos un sueldo digno.

Ese es el problema, que parece que los profesores en este país no somos dignos de vivir de nuestro trabajo. No nos engañemos, no tiene nada que ver con la crisis, siempre hemos tenido la misma consideración. Somos el último eslabón de la cadena y ahí tenemos ese convenio tan discutible para recordárnoslo. Los estudiantes pagan en muchos casos cifras desorbitadas por un curso de inmersión en nuestro país de las que el profesor percibe una ínfima parte que no se corresponde ni con su esfuerzo, ni con su dedicación ni muchísimo menos con su formación.⁶²

5.3. IRONÍA COMO MODO DISCURSIVO

Un tercer rasgo del discurso de los docentes de ELE es el recurso a la ironía para presentar las situaciones de precariedad, la falta de reconocimiento y las injusticias laborales sufridas por el colectivo.

Tu trabajo es divertido. Solo tienes que poner cuadros de gramática en la pizarra, dar listas de vocabulario y hacer ejercicios del libro. Si estás muy inspirada puedes poner una canción que siempre alegra mucho el patio y ¡hala! Ya saben cantar en español.

Tu trabajo te facilita una vida social que ya la quisiera Paris Hilton, ¡todo el día rodeada de guiris! No entiendo que no ligués más hija mía.⁶³

⁶² "¿Y los profesores qué?" (1-8-2013)

<http://rinconprofefe.blogspot.com.es/2013/08/y-los-profesores-que.html>
[consulta: 11 de noviembre de 2016]

⁶³ "Ser profesor de español" (12/11/2015)

<http://otroprofedelee.com/profes/ser-profesor-de-espanol/>
[consulta: 15 de noviembre de 2015]

El panorama ELE en el mundo de las academias es bien deprimente, ya lo han dicho muchos compañeros antes que yo. No quiero hacer sangre ni poner nombres, pero aspirar a cobrar 10 euros a la hora, con un contrato de media jornada, aunque haciendo más horas de las que se firman, y a horarios ultra elásticos, y disponible los sábados... no es lo más apetecible. Y menos si tienes que criar a un churumbel propio y llevar cierta vida familiar. ¿Clases particulares? Sigues sin cotizar... ¡Pues hazte autónomo! Jajajajajaja ¿Montártelo por tu cuenta y ser un "emprendedor"? Si tienes pasta...⁶⁴

Será que estoy loca por trabajar con entusiasmo, a pesar de hacerlo sin "dignidad"? no creo que pueda mantenerme mucho más tiempo así, la verdad. Pero sueño con poder hacerlo. Todos tenemos un poco de Martin Luther King. ;-)⁶⁵

Según Ducrot (1984/1986), el discurso irónico es un tipo de enunciación polifónica: así, quien se expresa con ironía introduce en el enunciado un punto de vista que no es el suyo, del que se disocia implícitamente. La ironía sirve aquí para distanciarse y poner en entredicho prejuicios sobre los profesores de ELE, como la idea de que es un trabajo fácil y divertido, que requiere habilidades sociales y no formación profesional; para desechar, a la manera de un diálogo, las opciones que el "mercado laboral del ELE" ofrece a los trabajadores (clases particulares, trabajar de autónomo, abrir una empresa propia); para sobrellevar una situación laboral insostenible ("*será que estoy loca por trabajar con entusiasmo*").

Sin embargo, los casos más interesantes son aquellos en que los docentes de ELE recurren a la ironía para distanciarse y cuestionar lo

⁶⁴ "Profesor de ELE por el mundo vuelve a casa (cómo, cuándo, por qué)" (22-10-2016)

<https://mundosperifericos.wordpress.com/2016/10/22/profesor-de-ele-por-el-mundo-vuelve-a-casa-como-cuando-por-que/>

⁶⁵ "Precariedad laboral del profesorado de ELE" (3-11-2009)

<http://todoelecomunidad.ning.com/forum/topics/precariedad-laboral-del>
[consulta: 11 de noviembre de 2016]

que en la sección 3 de este artículo llamamos “discurso sobre el valor del español”. Siguiendo de nuevo a Ducrot (1989), la ironía funciona en esos casos como una representación teatral en la que se yuxtaponen, se superponen y se confrontan dos perspectivas distintas: el optimismo de los discursos oficiales y mediáticos sobre el valor económico del español, por un lado, y el malestar de los profesionales del ELE, por otro; esto es, las dos perspectivas contrastadas en este artículo.

En los siguientes ejemplos, hemos tratado de representar el “diálogo de actitudes” o puntos de vista (Ducrot, 1989: 179) característico de la ironía marcando en cursiva los fragmentos que reproducen tópicos propios del discurso del valor económico del español, y dejando en letra redonda los fragmentos que representan la verdadera posición de los autores. Además, hemos marcado en negrita los adjetivos elogiosos que, así como la propia estructura polifónica (con ecos, cambios de estilo, etc.), sirven para indicar la ironía.⁶⁶ Puesto que son los profesores de ELE quienes ocupan la posición de *locutor*, son ellos quienes organizan los distintos puntos de vista (*enunciadores*, en términos de Ducrot), identificándose con uno de ellos (el de la precariedad, en redonda) y rechazando o ridiculizando el otro (el de la bonanza, en cursiva).

⁶⁶ Sobre las marcas de ironía y, en concreto, los adjetivos irónicos, ver Schoentjes (2001: 169-170). El uso irónico de los adjetivos elogiosos es tan corriente que, en algunos casos, “en particular entre los adjetivos de valor, el uso irónico es tan frecuente que los diccionarios llegan a señalar una significación irónica adyacente a su significado primordial” (Schoentjes, 2001: 169). Así, María Moliner recoge en su *Diccionario de uso del español* acepciones irónicas de palabras como *bien*, *bueno*, *claro*, *malo*, *letrado*, *sesudo*, *valiente*, *hazaña*, *rico*, *divertido*, *gracioso*, *lumbrera*, etc.

Primero, un par de ideas ALEGRES y luego ya veremos. *España es el país que más estudiantes Erasmus acoge en toda la Unión Europea. Y además, el español se consolida como segunda lengua más hablada en todo el mundo. Bien.*

(...) Podríamos rematar con *la consabida alabanza al idioma español: ya somos más de 400 millones de hispanohablantes como primera lengua, por detrás del chino mandarín y por delante del inglés; la presencia del español en Estados Unidos, a través de la comunidad latinoamericana, tiene cada vez más fuerza a nivel social, cultural y por supuesto político; hasta un total de 22 academias nacionales se preocupan de dirigir institucionalmente y en todo el mundo hispano la fuerza imparable del idioma.*

Absolutamente todo es cierto. Absolutamente todo es positivo. Ahora bien, tras EL ESPLENDOR de los números y los conceptos se esconde todo un proceso y todo un sistema NO TAN BRILLANTES que, si bien lucen en sus resultados, lo hacen a costa de patear las condiciones de sus trabajadores.⁶⁷

Desde hace ya tiempo, son constantes *las noticias y publicaciones sobre la importancia del español a nivel internacional, el aumento de las cifras de estudiantes en todo el mundo y las MARAVILLAS de estudiar nuestra lengua en España.*

Todos los veranos me echo a temblar cada vez que leo, veo o escucho alguna noticia sobre el turismo idiomático. Como profesor malagueño que trabaja en Málaga, llevo años asistiendo a un baile de mentiras orquestado por las instituciones y los medios que difunden una imagen distorsionada de lo que significa estudiar español en España.⁶⁸

Pero bueno, te dicen, todo ese curro te lo pagan extra. Pues no amiguitos, no, porque todo ese tiempo de preparación de clases está incluido en mi sueldo según el MARAVILLOSO convenio laboral por el que nos regimos. (...)

⁶⁷ “Español low cost” (3-11-2012)

<http://epoca1.valenciaplaza.com/ver/65649/espa%C3%B1ol-low-cost.html>
[consulta: 11 de noviembre de 2016]

⁶⁸ “¿Y los profesores qué?” (1-8-2013)

<http://rinconprofele.blogspot.com.es/2013/08/y-los-profesores-que.html>
[consulta: 11 de noviembre de 2016]

Es muy curioso ver como *los sucesivos gobiernos se llenan la boca con la dichosa "Marca España"*, sin tener ni idea muchas veces de que se reduce a: playa, sol, toros, flamenco y paella. La verdadera marca España la llevamos por el mundo los profes de español todos los días, porque somos nosotros los que destruimos tópicos (vagos, siesta, fiesta), los que mostramos a nuestros alumnos que la gastronomía española va mucho más allá de la paella, el jamón y el gazpacho, que el submarino lo inventó un español, y la fregona y el chupa chups.⁶⁹

*Mientras por ahí se celebra el descubrimiento del petróleo de la lengua, un gran número de profesores de E/LE sigue sin tener nada que festejar.*⁷⁰

Es claro el contraste entre la visión del ELE como oportunidad económica y laboral articulada por medio de discursos institucionales y mediáticos (*"las noticias y publicaciones sobre la importancia del español a nivel internacional"*, *"la Marca España"*, *"el descubrimiento del petróleo de la lengua"*) y la semántica de violencia física (*"a costa de patear las condiciones de sus trabajadores"*) y reacción visceral (*"me echo a temblar"*), la cual pone de manifiesto la violencia laboral intrínseca de un sistema que *"prefiere [trabajadores] 'no reglados', prescindibles, manejables y despedibles fácilmente"*.⁷¹ Es clara también la posición de resistencia y distancia marcada con respecto a los discursos (*"los números y los conceptos"*) del español como recurso económico, así como la conciencia del origen y la causa de tales discursos, los cuales

⁶⁹ "Ser profesor de español" (12/11/2015)

<http://otroprofedelee.com/profes/ser-profesor-de-espanol/>

[consulta: 15 de noviembre de 2015]

⁷⁰ "Mal de muchos, ¿consuelo de quién?" (11-7-2007)

<https://situacionele.wordpress.com/2007/07/11/mal-de-muchos-%C2%BFconsuelo-de-quien/>

[consulta: 11 de noviembre de 2016]

⁷¹ "Español low cost" (3-11-2012)

<http://epoca1.valenciaplaza.com/ver/65649/esp%C3%B1ol-low-cost.html>

[consulta: 11 de noviembre de 2016]

formarían parte de *"un baile de mentiras orquestado por las instituciones y los medios"*, *"una imagen distorsionada"* con la que *"los sucesivos gobiernos se llenan la boca"*, una celebración de allende (*"por ahí se celebra"*) organizada a costa del *"gran número de profesores de E/LE [que] sigue sin tener nada que festejar"*.

Es otra versión peligrosa de "la lengua, compañera del Imperio", sobre todo cuando el Estado, que es quien legisla, no ha querido saber nada ni en tiempos de euforia ni en tiempos de crisis, y sobre todo cuando sus instituciones más excelsas, digamos Real Academia Española pero más aún Instituto Cervantes, no han encabezado ni promovido ni defendido con suerte reivindicaciones históricas de los profesionales de la enseñanza, que son los que finalmente mantienen la situación privilegiada del idioma español.

Es más, firmar convenios y adscripciones con las mismas empresas que piratean a sus trabajadores es, a todas luces, un gesto de complicidad que no se corresponde con LA ALTURA de las instituciones ni con LA BRILLANTEZ del idioma. Ni siquiera con el orgullo que debemos sentir al escuchar que *el español es el segundo idioma en el mundo que bla bla bla bla*.⁷²

6. CONCLUSIÓN

En el presente artículo hemos analizado y contrastado los discursos institucionales y mediáticos sobre el valor económico del español y su enseñanza como lengua extranjera (ELE) y los discursos elaborados por los profesionales de ELE en blogs, páginas web y tableros de discusión.

Los discursos oficiales sobre el español como recurso económico, los cuales hemos tratado de situar en el contexto más amplio de la llamada "comercialización del lenguaje" (ver Heller, 2010; Heller &

⁷² *Ibid.*

Duchêne, 2012), presentan la imagen del ELE como un sector económico más vinculado a la industria turística que al mundo académico. Además, el ELE se ve también como oportunidad de reciclaje profesional para jóvenes desempleados y dispuestos a buscar fortuna como profesores de español en el extranjero, aprovechando la demanda de esta lengua. En ambos casos, prima una visión del español como recurso económico, ya sea como reclamo turístico en el turismo idiomático o como capital humano en lo que hemos llamado “emigración lingüística”.

En cualquier caso, el discurso oficial sobre el ELE parece condicionado por una serie de constantes casi siempre ajenas al mundo de la educación, el cual parece haber sido penetrado, y hasta cierto punto sustituido, por una terminología de corte empresarial o económico. En este sentido, lo que ocurre en el ELE sería un ejemplo de la extensión de la ideología neoliberal y la metáfora del mercado (*“la lengua como mercado”*) a otros ámbitos discursivos (Holborow, 2015; Park, 2016), lo cual tiene también un efecto en la manera en que se organizan las relaciones humanas y la actividad profesional dentro del sector.

Los discursos institucionales y mediáticos contrastan con la visión de los profesionales del ELE. Aunque el discurso de estos se articula también en torno a cuestiones económicas, la nota dominante es de indignación por el proceso patente de devaluación de habilidades profesionales (*deskilling*) y la consiguiente apertura del mercado de trabajo del ELE a cualquier hablante nativo dispuesto a pasar por un máster o un curso intensivo de capacitación profesional. Según esta visión, difundida por los poderes institucionales y mediáticos y, en muchos casos, denunciada por los damnificados (los profesionales del campo), la acreditación profesional, la vocación y la experiencia

docente quedan relegados como valores de mercado no cuantificables y, por tanto, desdeñables.

Frente al proceso de mercantilización, descualificación y desprofesionalización de su ámbito profesional, los docentes de ELE tienden a reaccionar mediante lo que hemos llamado “discurso de la precariedad”, el cual incluye quejas sobre su situación laboral y profesional y denuncias del intrusismo y la desestructuración como colectivo. Igualmente, el discurso de los docentes emplea la ironía para sobrellevar la precariedad y para distanciarse de la representación oficial del ELE como recurso económico y oportunidad laboral. En general, se entiende que esta es “una imagen distorsionada”, parcial e interesada del sector, promovida desde instituciones como el Instituto Cervantes y las universidades y centros de idiomas, los cuales cooperan para articular el ELE como un sector de trabajo mínimamente cualificado y, por consiguiente, barato, desprotegido y precario.

El presente trabajo responde a quienes ven el ELE como un sector profesional en crisis (Tolosa Montesinos & Yagüe Barredo, 2012), ofreciendo un claro contrapeso a la visión optimista promovida desde las instituciones y los medios. En ese sentido, esperamos que sirva para articular una aproximación crítica a la problemática del ELE, una visión alternativa en el sentido de que atiende e integra perspectivas normalmente ignoradas (*“porque de eso nadie habla y a los profesores nadie nos da voz”*), aunque lo hagamos con la ambición de ir más allá del discurso de la precariedad y la impotencia irónica.

Puesto que en nuestra aproximación al malestar del ELE nos hemos limitado al ámbito puramente discursivo, quedan abiertas varias cuestiones importantes con respecto a la precariedad en el sector y

el rol de las instituciones con poder de injerencia (FEDELE, las distintas universidades y fundaciones y, sobre todo, el Instituto Cervantes). Como hemos apuntado en otra ocasión (Bruzos Moro, en prensa), existen indicios para pensar que la intervención de estas instituciones se ha centrado en conformar el sector conforme a intereses económicos, subordinando el papel de los docentes a las necesidades del mercado.

Sería necesario, por tanto, emprender un análisis del campo del ELE, siguiendo el modelo propuesto en Hilgers & Mangez (2014). Este trabajo, basado no ya solo en el ámbito discursivo (documentos oficiales, prensa, materiales promocionales) sino también en trabajo de campo (entrevistas, cuestionarios, observación participante), atendería por un lado a la manera en que el ELE se encuentra estructurado en base a los intereses y las relaciones de instituciones y medios, del sector público y el privado, de empleadores y empleados. Por otro lado, habría que hilar más finamente la estructura del mercado del trabajo dentro del ELE; aunque en este artículo, por limitaciones obvias, hemos tratado el mercado laboral del ELE como un todo homogéneo, somos conscientes de que se trata de un conjunto heterogéneo, el cual incluye posiciones más y menos cualificadas, más y menos precarias. Por último, habría que preguntarse también en qué medida el conocimiento producido dentro del campo (métodos, materiales didácticos, investigaciones académicas, talleres) y, de hecho, las mismas referencias conceptuales y metodológicas del ELE (como el PCIC y el DELE, en tanto que herramientas de estandarización y promoción) participan en la comercialización del sector y se hallan intrincados en la visión del español como recurso económico. Esta labor crítica dirigida a los distintos estamentos, prácticas y referencias constitutivas del ELE nos parece un ejercicio de reflexión indispensable para que los profesionales del sector puedan imaginar alternativas viables a la

situación actual de precariedad laboral, crisis de identidad colectiva y subordinación a los poderes institucionales y mediáticos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Appadurai, A. (1996), *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press.

Becker, G.S. & Posner, R-A. (2009), *Uncommon sense: Economic insights, from marriage to terrorism*. Chicago; London: University of Chicago Press.

Block, D. (2010), "Globalization and language teaching". En Coupland, N. (ed.), *The handbook of language and globalization*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 287-304.

Bombarelli, M.E., Carrera Troyano, M. & Gómez Asencio, J.J. (2010), "La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera." En García Delgado, J L, Alonso, J.A. & Jiménez, J.C. (eds.), *El español, lengua global. La economía*. Madrid: Santillana/Instituto Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_economia/

Bruzos Moro, A. (en prensa), "'De camareros a profesores' de ELE: La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera", *Spanish in Context*.

Cameron, D. (2000), "Styling the worker: Gender and the commodification of language in the globalized service economy", *Journal of Sociolinguistics*, 4(3), 323-347.

Carrera Troyano, M. (2014), "La dimensión económica de la enseñanza del español como lengua extranjera. Un quinquenio de oportunidades y desafíos para las políticas públicas (2009-2014)", *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, (24), 105-117.

Castells, M. (2010), *The rise of the network society: The Information Age. Economy, society, and culture* (2nd ed., Vol. I). Wiley-Blackwell.

Chiquito, A.B. & Quesada Pacheco, M.A. (eds.) (2014), "Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes", *Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS)*, 5. Disponible en <http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0>

Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999), *Discourse in Late Modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

del Valle, J. (ed.). (2007), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert.

del Valle, J. (2008), "The pan-Hispanic community and the conceptual structure of linguistic nationalism", *International Multilingual Research Journal*, 2 (1-2): 5-26.

del Valle, J. (2011), "Política del lenguaje y geopolítica: España, la RAE y la población latina de Estados Unidos". En Senz, S. & Alberte, M. (eds.), *El dardo en la Academia*. Barcelona: Melusina, pp. 551-590.

del Valle, J. & Villa, L. (2007), "La lengua como recurso económico: Español S.A. y sus operaciones en Brasil." En del Valle, J. (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana Vervuert, pp. 97-127.

Donaire, J. A. (2008/2012), *Turismo cultural: Entre la experiencia y el ritual*. Bellcaire d'Empordà: Edicions Vitel·la.

Duchêne, A. (2009), "Marketing, management and performance: Multilingualism as commodity in a tourism call centre", *Language Policy*, 8(1), 27-50.

Ducrot, O. (1984/1986). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

Ducrot, O. (1989). *Logique, structure, énonciation*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Routledge.

Fairclough, N. (1999), "Global capitalism and critical awareness of language", *Language Awareness*, 8(2), 71-83.

Fairclough, N. (2001), "Critical discourse analysis as a method in social scientific research". En R. Wodak & M. Meyer (eds.), *Methods in critical discourse analysis*. London: Sage, pp. 121-138.

FEDELE. "Plan Estratégico del Turismo Idiomático en España." [Consulta: 3 de octubre de 2016]. <http://blog.fedele.org/Almacen/Plan.pdf>

Flores, N. (2013), "The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale", *TESOL Quarterly*, 47(3), 500–520.

Foucault, M. (1994), *Dits et écrits, 1954-1988. Tome III: 1976-1979*. Paris: Éditions Gallimard.

Foucault, M. (2004/2008), *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. New York: Palgrave Macmillan.

Gao, S. & Park, J.S.-Y. (2015), "Space and language learning under the neoliberal economy", *L2 Journal*, 7(3).

García, O. (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA; Oxford: Wiley-Blackwell.

García Delgado, J.L. & Alonso, J.A. (2001), "La potencia económica de un idioma: una mirada desde España". II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid. Disponible en la web: http://congresosdelalengua.es/valladolid/mesas_redondas/garcia_j.htm

Harvey, D. (2014), *Seventeen contradictions and the end of capitalism*. New York: Oxford University Press.

Heller, M. (2003), "Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity", *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473–492.

Heller, M. (2010), "The commodification of language", *Annual Review of Anthropology*, 39, 101–114.

Heller, M. & Duchêne, A. (2012), "Pride and profit: Changing discourses of languages, capital and nation-state". En Duchêne, A. & Heller, M. (eds.), *Language in late capitalism: Pride and profit*. London: Routledge, pp. 1-21.

Hilgers, M. & Mangez, E. (2014), "Introduction to Pierre Bourdieu's theory of social fields". En Hilgers, M. & Mangez, E. (eds.), *Bourdieu's theory of social fields: Concepts and applications*. London: Routledge, pp. 1-35.

Hobsbawm, E. (1996), "Language, culture, and national identity", *Social Research*, 63(4), 1065–1080.

Holborow, M. (2015), *Language and neoliberalism*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.

Lemke, T. (2001), "'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality". *Economy and Society*, 30(2), 190–207.

Little, D. (2011), "The Common European Framework of Reference for Languages: A research agenda", *Language Teaching*, 44(03), 381–393.

Lorey, I. (2012), *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de sueños. Madrid.

Martín Rojo, L. (2015), "Five Foucauldian postulates for rethinking language and power", *Working Papers in Urban Languages & Literacies*. Draft paper.

Mayr, A. (2008), "Introduction: Power, discourse and institutions". En Mayr, A. (ed.), *Language and power: An introduction to institutional discourse*. London: Continuum, pp. 1-25.

McGill, K. (2013), "Political economy and language: A review of some recent literature", *Journal of Linguistic Anthropology*, 23(2), E84–E101.

Mills, S. (2004). *Discourse*. London; New York: Routledge.

Moreno Cabrera, J.C. (2008). *El nacionalismo lingüístico: Una ideología destructiva*. Barcelona: Ediciones Península.

Moreno Cabrera, J.C. (2015). *Los dominios del español: Guía del imperialismo lingüístico panhispánico*. Madrid: Síntesis.

Park, J.S.-Y. (2010), "Images of "good English" in the Korean conservative press: Three processes of interdiscursivity", *Pragmatics and Society*, 1(2), 189–208.

Park, J.S.-Y. (2016), "Language as pure potential", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 453–466.

Park, J.S.-Y. & Wee, L. (2012), *Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world*. New York: Routledge.

Ros i Solé, C. (2013), "Spanish imagined: Political and subjective approaches to language textbooks". En Gray, J. (ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. New York: Palgrave Macmillan. 161–81.

Schoentjes, P. (2001). *Poétique de l'ironie*. Paris: Éditions du Seuil.

Shin, H. & Park, J.S.-Y. (2016), "Researching language and neoliberalism", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 443–452.

Standing, G. (2011), *The precariat: The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.

Tolosa Montesinos, J. & Yagüe Barredo, A. (2009), "Entrevista plural: 25 años de ELE", *marcoELE. revista de didáctica ELE* 9: 1-21.

Tolosa Montesinos, J. & Yagüe Barredo, A. (2012), "Editorial: crisis", *marcoELE. revista de didáctica ELE* 15, julio-diciembre 2012.

Turespaña. "Plan Nacional e Integral de Turismo (PNIT) 2012-2015". [Consulta: 30 de septiembre de 2016].

<http://www.tourspain.es/es-es/VDE/Paginas/PNIT.aspx>

Urciuoli, B. (2010), "Neoliberal education. Preparing the student for the new workplace". En Greenhouse, C.J. (ed.), *Ethnographies of Neoliberalism*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, pp. 162-176.

Van Dijk, T.A. (1995), "Aims of Critical Discourse Analysis", *Japanese Discourse*, 1, 17-27.

Vinall, K. (2012), "¿Un legado histórico?: Symbolic competence and the construction of multiple histories", *L2 Journal*, 4(1), 102–123.

Wee, L. (2008), "Linguistic instrumentalism in Singapore". En Tan, P.K. W. & Rubdy, R. (eds.), *Language as commodity: Global structures, local marketplaces*. London: Continuum, pp. 31–43.

Zizek, S. (2008), *Violence: Six sideways reflections*. New York: Picador.

FECHA DE ENVÍO: 17 DE NOVIEMBRE DE 2016