

El español, lengua migrante: representaciones sociolingüísticas en el programa de español para estudiantes chinos del Centro Universitario de Idiomas, Buenos Aires, Argentina*

Mariana Lanusse

*“Cuando se dice que la lengua es un código,
se omite precisar en qué sentido”*

Pierre Bourdieu

Cosas dichas¹

Introducción

El primer sintagma del título de este trabajo —“El español, lengua migrante”— quiere expresar que no solo las personas, sino también las lenguas “migran”. En este estudio de caso se verá que el español cambia su valor de acuerdo con quien lo defina (estudiantes, profesores, etc.) y que también sus representaciones “migran” según las circunstancias históricas (lengua nacional, lengua global, etc.), registrando en cada desplazamiento profundas transformaciones. Al mismo tiempo, el sintagma alude a los migrantes que estudian español como lengua extranjera: acá, a los estudiantes chinos del programa de español especialmente diseñado para ellos por el Centro Universitario de Idiomas (CUI)².

* El presente artículo corresponde, con ligeras modificaciones, a mi *Informe final de adscripción (2008-2010)* a la Cátedra de Sociología del Lenguaje (Arnoux) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, presentado en agosto de 2010 bajo la dirección del profesor Roberto Bein.

¹ Pierre Bourdieu (1988): *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona, pág. 86

² El CUI es una institución privada asociada como programa de extensión a la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires que ofrece, en su programa extracurricular y de asistencia libre, cursos pagos de aprendizaje de quince lenguas: inglés, francés, italiano, alemán, portugués, chino, japonés, árabe, ruso, idish, hebreo, quechua, guaraní, mapuche y español. También desarrolla numerosas acciones de promoción de las lenguas que allí se reúnen, estableciendo casi siempre vínculos con otras instituciones nacionales o extranjeras relacionadas con las lenguas en cuestión. Por las aulas del CUI, repartidas en trece sedes en la ciudad de Buenos Aires, han pasado en los últimos quince años miles de estudiantes tanto argentinos como extranjeros. Recientemente, a través de su Departamento de Estudios Internacionales, el CUI ha establecido también sedes de funcionamiento en países como China o Sudáfrica. Para más información: <http://www.cui.edu.ar/>

Este programa surgió como resultado de la firma de convenios de intercambio académico entre la Universidad de Buenos Aires (UBA) y algunas universidades chinas en el 2006, con el objetivo específico de preparar durante aproximadamente un año, en sus conocimientos de lengua, a los estudiantes chinos para su ingreso en la UBA o en otras universidades argentinas. Desde aquel momento inicial, no ha dejado de transformarse y crecer, incorporando sucesivamente nuevos grupos de alumnos, nuevos profesores, nuevos materiales didácticos, incluso enviando a algunas de sus profesoras a enseñar español en universidades chinas.

En las líneas que siguen presentaré los resultados de la investigación llevada a cabo en el marco de la adscripción a la cátedra de Sociología del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, cuyo propósito era indagar en las representaciones del español que tienen los estudiantes chinos y, por ende, las motivaciones para estudiarlo, y contrastarlas con las de los docentes y directivos del programa para ver hasta qué punto estas convergían o se diferenciaban, y poder a partir de ello dimensionar el impacto de las representaciones en la enseñanza/aprendizaje de la lengua. En primer lugar, expondré el marco teórico y las hipótesis de partida del proyecto, en segundo lugar, la metodología, luego entrarán en escena el *corpus* recopilado y el análisis del mismo y, en último término, extraeré las conclusiones que de dicho análisis se desprendan, dejando abiertos nuevos interrogantes para investigaciones futuras.

Marco teórico e hipótesis de partida

Dos líneas teóricas han guiado este trabajo. Por un lado, aquella que con Henry Boyer define el concepto de *representación sociolingüística* como aquel conjunto de “imágenes, actitudes y otras categorizaciones más o menos estereotipadas” (1991: 39-44) referidas a las lenguas con las que un grupo social se relaciona. Las representaciones sociolingüísticas operan como subsistemas dentro de formaciones ideológicas más amplias y, en tanto son ideología, se materializan en los discursos circulantes en una sociedad en un determinado momento. Estos discursos son también terreno de confrontación y lucha, “se basan en desafíos y decenas de conflictos” (ibíd.), dan lugar a intervenciones múltiples generando polarización y antagonismo: a la fuerza de persuasión de un discurso siempre se puede oponer un contradiscurso que lo debilite; incluso en los mismos sujetos, los mismos hablantes, estas representaciones pueden encontrarse en tensión, dando como resultado actitudes hacia las lenguas ambiguas o inestables, que redundan en prácticas también heterogéneas y abiertas al cambio.

La noción de *fetichismo lingüístico*, a su vez, formulada por Roberto Bein (2005: 4-6) como complementaria a los conceptos de actitudes y representaciones sociolingüísticas, ha resultado esclarecedora a la hora de analizar las representaciones sobre el español

relevadas en el programa, pues “si bien el análisis de las representaciones permite dilucidar una parte importante de los comportamientos lingüísticos de una comunidad, no termina de aclarar por qué representaciones manifiestamente falsas (...) pueden cobrar tanta fuerza”. Según la analogía que Bein establece con el concepto de fetiche de la mercancía, tal como lo define Karl Marx en *El Capital*³, así como los hombres asignan un valor objetivo a las mercancías perdiendo de vista los caracteres sociales de su propio trabajo, “a las lenguas se les atribuyen ciertas cualidades esenciales que son, en realidad, un reflejo de las funciones que desempeñan en ciertas relaciones de producción”. El poder de persuasión de estas imágenes distorsionadas y distorsionantes de la lengua es tal que puede explicar por qué la circulación de representaciones distintas o alternativas en un contexto dado se dificulta, o puede incluso llegar a quedar bloqueada.

Por otra parte, dado que la lengua que nos ocupa en este trabajo es la española, la segunda línea teórica que tomé es aquella que discute los procesos ideológicos ligados en la actualidad al fenómeno de auge y expansión del español como lengua extranjera. Sigo los estudios de José del Valle (2004, 2007) sobre las políticas lingüísticas orientadas a la promoción del estatus del español a nivel internacional y, en especial, tomo la descripción que hace del atributo de “rentabilidad” otorgado por estas a la lengua española, es decir, la cualidad que la presenta como recurso de gran utilidad, con valor de cambio para quien la posee.

De acuerdo con todo esto, formulé mis hipótesis iniciales como sigue:

1. Para los alumnos del programa, el español es una lengua ligada ante todo a un valor económico; es para ellos puerta de acceso a la educación superior y, con ella, a un futuro de oportunidades laborales dadas en el contexto de los intercambios comerciales entre China e Hispanoamérica.

2. Esta representación economicista de la lengua es fomentada por las políticas de promoción del programa en el exterior.

3. Las representaciones de los profesores se alejan de esta versión reduccionista de la lengua y plantean una idea más compleja y abarcadora de esta.

4. Las representaciones de los alumnos son así puestas en crisis y comienzan a fluctuar hacia nuevos valores.

³ “Lo enigmático de la forma mercancía consiste, pues, simplemente en que devuelve a los hombres la imagen de los caracteres materiales de su propio trabajo deformados como caracteres materiales de los productos mismos del trabajo humano, como propiedades naturales sociales de las cosas; y, en consecuencia, refleja también deformadamente la relación social de los productores con el trabajo total en forma de una relación social que existiera fuera de los productores”, citado en Bein (2005: 5) de la versión correspondiente a la traducción de Manuel Sacristán publicada en Grijalbo en 1976.

Metodología

En concordancia con el marco teórico propuesto, las representaciones sociolingüísticas que formulé a modo de hipótesis las sometí a validación, metodológicamente, a través de entrevistas semiestructuradas que realicé en el marco de un trabajo de campo entre mayo y junio de 2008. Entrevisté a estudiantes, profesores, tutores y coordinadores del programa y, en febrero de 2009, al director del área de Estudios Internacionales del CUI. Asimismo, observé clases y analicé documentos de prensa, folletería, contenidos de la página web del CUI, materiales didácticos, etc., fechados desde el 2005 hasta la actualidad.

Con respecto a los grupos de estudiantes que fueron entrevistados, se trató de la totalidad de los estudiantes que en aquel momento se encontraba en uno u otro estadio del programa. De esa manera indagué en las posibles variaciones y cambios en las opiniones de los entrevistados a lo largo del tiempo y no haciendo un seguimiento diacrónico de los mismos individuos. Por eso, aunque la dimensión temporal es una variable importante en mi muestra, también debo señalar que esta en su totalidad está referida a un momento particular del programa y que, en ese sentido, el análisis es sincrónico. Ninguno de estos estudiantes permanece en la actualidad asistiendo al programa, nuevos grupos han tomado su lugar. En cuanto a los docentes, algunos de los entrevistados continúan allí, pero también es probable que haya otros nuevos y que su número sea mayor, puesto que ha crecido la cantidad de estudiantes. La coordinadora del Departamento de Español y el director de Estudios Internacionales de 2008 siguen en el presente ocupando sus cargos.

Análisis de los resultados

ENTREVISTAS A LOS ESTUDIANTES

En el momento en que realicé las entrevistas los estudiantes, que eran veinte en total, estaban divididos en tres grupos diferentes de acuerdo con el tiempo que llevaban en el programa y, por tanto, en Argentina. De estos grupos, el primero, de cinco estudiantes, estaba hacía dos semanas, es decir, en la etapa inicial; el segundo, con quince, había tenido ya cinco meses de clases y por eso diremos que estaban en una etapa intermedia, y el tercero, con cinco integrantes, estaba hacía nueve meses, encontrándose por lo tanto en la etapa final, aunque con respecto a este último grupo se debe aclarar que participó de una versión y una gestión académica anterior del programa, que establecía una duración total de nueve meses de clases en Argentina. Desde septiembre de 2007 el Departamento de Español tiene una nueva coordinación que ha ido implementando diversas transformaciones, entre ellas la duración del programa, que en la actualidad se ofrece de entre doce y dieciocho meses, según se describe en la página web del CUI⁴.

⁴ Disponible en: <http://www.studyinbuenosaires.edu.ar/espanol-ch.php> (último acceso: 13/7/10)

Grupo en la etapa inicial

Venidos de diferentes lugares de China (la Mongolia Interior, Shanghái, Nanjing, Gansu, etc.), estos estudiantes habían llegado a Buenos Aires hacía apenas dos semanas en relación con el momento de la entrevista. Algunos de ellos se habían conocido en Beijing uno o dos meses antes del viaje, cuando empezaron a tomar allí clases de español, teniendo así por primera vez un contacto formal con esta lengua. En cuanto a los demás, a excepción del entrevistado que se hacía llamar Esteban, que había venido a reencontrarse con los padres emigrados a la Argentina diez años antes, y la entrevistada que se identificaba como Claudia, que conocía a un estudiante de otro grupo que le había recomendado Argentina y el programa, todos llegaron a Buenos Aires completamente solos, sin parientes, amigos o conocidos. De manera temporaria, vivían casi todos juntos en un hotel que el CUI les había procurado.

Poco antes de venir o apenas llegados, sus nuevos nombres fueron elegidos, según el caso, por “*myself*” (Manuel), “mi amigo Argentina” (Claudia), “mi profesor Po” (Jorge) o “mi profesora en China” (Carolina), pero todos por igual fueron modificados y transformados en nombres de origen occidental⁵. La mayoría tenía entre dieciocho y veinte años de edad y había terminado la escuela secundaria. Dos de ellos, no obstante, tenían ya veinticuatro años de edad y habían cursado en China estudios de grado: Jorge, Comercio Internacional, y Manuel, Derecho. Manuel me explicó que, en realidad, aunque había terminado su carrera no pudo pasar el examen estatal final que lo habría habilitado como abogado en China, de ahí su búsqueda de un camino alternativo.

Similares situaciones de fracaso académico marcan las historias de vida de la mayoría de ellos, quienes al final de los estudios secundarios debieron dar, y lo hicieron con malos resultados, los exámenes que los habrían habilitado a ingresar en universidades de prestigio en China (Rioja, 2009)⁶. Si bien esta experiencia concreta del examen no es algo

⁵ Sobre esta cuestión de los nombres, Florencia Alam (2007: 6) señala que se trata de un fenómeno generalizado entre los inmigrantes sino-taiwaneses y coreanos en Argentina e indica que responde, antes que a un deseo de “adaptación”, como a veces se presenta, a una fuerte demanda por parte de la comunidad local, en la medida en que esta solo puede aceptar la lengua ajena desde la perspectiva de la propia, llegando al punto de sancionar los nombres chinos ridiculizándolos. Y cita a uno de sus entrevistados chinos: “Si yo te digo Shen Huang en una semana te lo olvidás... ¿Cómo se llama ese chino: Chan, Chin, Chen?”. En este gesto, no solamente los nombres propios sino la lengua china y sus hablantes quedarían estigmatizados. En esta dirección, una docente del CUI confirma: “Yo al principio pensaba que qué feo que se pongan un nombre en español, nosotros deberíamos aprender sus nombres en chino, pero viendo después el grado de dificultad de aprender sus nombres en chino y de pronunciarlos bien, sin cambiarles el nombre en realidad, yo les agradezco que se pongan el nombre en español”.

⁶ En el trabajo de Lara Rioja (2009: 1-2) sobre los estudiantes chinos de la Universidad de Lomas de Zamora se describe con detalle la situación académica de los que llegan a la Argentina: “[...] han terminado el nivel superior de los estudios secundarios (ya sea el general, de tres años de duración o el vocacional, de dos años). Este momento es crucial y crítico en la vida de cualquier joven chino, ya que los cupos para ingresar a las universidades son muy inferiores a la cantidad de alumnos que se presenta a los exámenes que habilitan o no para estudiar una carrera (*gao kao* - 高考 *literalmente*: alto examen, gran examen o examen superior). Los exámenes son nacionales pero cada universidad dispone de cierta cantidad de plazas por provincia y los

en lo que profundicé en las entrevistas, sí surge de ellas una valoración de la experiencia en Argentina como subsidiaria de aquella, en el sentido de que un estudio en el extranjero es visto por estos estudiantes y sus familias “como una segunda (y tal vez última) oportunidad” (2009: 1-2) de acceso a un nivel de calificación profesional que otorgue buenas oportunidades de trabajo en China. Así, como diría más tarde el director de Estudios Internacionales del CUI, estos jóvenes salen de China “de a cientos de miles por año”, fenómeno masivo que, no obstante, no admite dejar de lado la profundidad de la experiencia singular vivida en cada caso.

Las entrevistas a este primer grupo fueron breves y parte de ellas se desarrolló en un inglés simple pero suficiente para dar lugar a la comunicación. En cuanto a las preguntas, acá me concentraré en aquellas que produjeron respuestas que de un modo u otro visibilizan las representaciones de la lengua española: ¿por qué aprendés español?, ¿te parece fácil/difícil?, ¿qué otras lenguas sabés?, ¿cómo las aprendiste?, ¿te gustaría aprender otras en el futuro?, ¿cuáles?, ¿qué planes en general tenés para el futuro?, etc. Cito a continuación de modo literal algunas respuestas⁷:

because English and Spanish is more useful for connecting in the business, because in China I studied for law and business (...) For example, in Mexico say [poio] or [io] but in Argentina is [lo] o is [po:lo], but in my opinion is not important, because a language is different. So, you want to study a language of Spain or Argentina and is the same language, because a language is for connecting and not for studying... connecting the job, the working... for... connecting (...) because China will be opening than now. In China very little people can speaking Spanish... and if I study Spanish and back to China I'll find a better job than... Spanish is more useful (Manuel)

...porque me gusta idioma español. Es muy lindo a mí. En China español es importante. Ahora es importante. Pocas personas en China puede hablar español. (...) a mí es más o menos fácil, igual a inglés, porque me gusta español (...) In China Spanish is very important to know, because many companies need people who can use Spanish (Claudia)

porque español a mí español a mí muy importe. Regreso a China en mi trabajo. Yo uso español... International trade, en español... comercio... internacional. Because español in China is very important.... lot of money in the job! (Jorge)

estudiantes que obtienen mejor puntaje en las diferentes materias son asignados a las universidades y carreras que han elegido como primera opción, mientras que los siguientes pueden entrar a otras universidades inferiores, que requieran menos puntaje para el ingreso. Los que obtienen resultados demasiado bajos (dos de cada cinco de los más de 10 millones que se presentan a los exámenes cada año) quedan excluidos de las universidades nacionales. En China estudiar en una universidad regional, en una universidad “inferior” o en una universidad privada aumenta (y según ellos convierte en un destino seguro) la posibilidad de quedar fuera del mercado laboral.”

⁷ Empleo una transcripción literal en alfabeto común salvo cuando se hace necesario aclarar diferencias fonéticas; en esos casos empleo la transcripción fonética entre corchetes.

so... in Shanghai, in China Spanish is very hot! English... everyone speaks English, Spanish in China very little (Esteban)

Hay significados que se asocian al español de manera insistente y repetitiva: *useful, use, uso*, la idea de utilidad, por un lado, ligada a la necesidad o importancia: *need, very important to know*, muy importe (sic), de conectar unas cosas con otras, *connecting*, de hacer de puente en un mundo que se abre, o para una China que se abre al mundo, y, sobre todo, junto a esa realidad pretendidamente objetiva de la lengua, aparece una ilusión o promesa de futuro laboral personal que vendría asegurado por la lengua, es decir, el deseo de extraer de ese saber beneficios como una carrera profesional: *many companies need people who use Spanish, I'll find a better job*, a la cual viene también, por supuesto, añadido el dinero como componente fundamental: *lot of money in the job*. La idea de diferenciarse cualitativamente de los demás perteneciendo al grupo de aquellos pocos que en China dominan el español es algo que modela asimismo la representación de la lengua que transmiten estos estudiantes y que repiten con más claridad aún los de los grupos más avanzados, agregando como contraparte a esta singularidad la universalidad del español dada por su gran cantidad de hablantes nativos —analizaré esto después.

La mayoría de este grupo también respondió que pensaba estudiar español aproximadamente un año para después iniciar sus estudios universitarios, esto es, la idea de que en el plazo de unos doce meses de cursos, en algunos casos incluyendo tres meses iniciales en China, ya estarían en condiciones de pasar a una instancia de ese tipo. Como dije, esta era la propuesta original del programa, la cual al momento de las entrevistas se encontraba en revisión. Los alumnos de etapas posteriores entrevistados en ese momento, como veremos más abajo, ponían fuertemente en duda que en ese plazo les fuera posible continuar con sus planes originales, pero, como fuere, en el primer grupo entrevistado el proyecto era ese y esa era también la proyección que recibía la lengua: el español es “lindo” y “más o menos fácil, porque me gusta”, donde no importa tanto la instancia de aprendizaje de la lengua sino su pura finalidad de ser herramienta de conexión al trabajo: *a language is for connecting and not for studying*.

Grupo en la etapa intermedia

El segundo grupo llevaba en Buenos Aires, al momento de la entrevista, entre cinco y seis meses, tiempo durante el cual los estudiantes habían asistido sin pausa, a razón de veinte horas semanales, a los cursos intensivos de español en el CUI. También venían de diferentes ciudades de China, con edades de entre diecinueve y veintiún años (salvo tres de ellos, de veinticuatro, veinticinco y veintisiete, que ya habían realizado estudios de grado en China) y algunos de ellos seguían viviendo en hoteles, mientras que otros ya habían dado un paso más allá alquilando departamentos en grupos pequeños de chinos o bien compartiendo casas o habitaciones con estudiantes o trabajadores de otras nacionalidades: argentinos, paraguayos, uruguayos, bolivianos, peruanos, aunque también brasileños, coreanos, etc.

En cuanto a sus nombres propios, también en este caso les habían sido asignados por sus docentes o bien ellos se los habían autoadjudicado de las maneras más curiosas⁸. Así, por ejemplo, mientras que muchos habían recibido por parte de una profesora venezolana en China nombres del *Antiguo Testamento* como Ruth, Josué, Moisés, Raquel, etc., otros nombres obedecían a la propia iniciativa nomencladora de los estudiantes: Paco había tomado su nombre de un personaje del material didáctico con el que empezó a aprender español, sin importarle que se tratara normalmente de un apodo para los Franciscos; Vidal lo había tomado de una estrella pop norteamericana, Rey había querido llamarse a sí mismo “*king*” pero en español, Dragón buscaba en su nombre alguna seña china, Grecia había elegido el nombre de un país que soñaba conocer... e incluso había un estudiante que cada cierto tiempo decidía cambiarse el nombre a sí mismo y hacerse llamar de un modo diferente por los otros, desconcertando a todo el equipo del CUI. Si bien este fenómeno requeriría de un análisis detallado por separado (cf. Alam, 2007), es probable que el cambio de nombre adquiriera una significación diversa según este hubiera sido elegido por ellos mismos o por los “otros”. A modo de hipótesis se podría arriesgar que mientras de un lado se intentaba, de manera exagerada, refundar una identidad remontándola a los nombres y relatos originarios de la cultura occidental, del otro lado lo que aparecía era una presunta aceptación de esa demanda, accediendo a sustituir el nombre chino por uno comprensible y pronunciable para los docentes, pero acompañada por un gesto de burla dado en el juego, como un modo ingenioso, y seguramente no deliberado, de resistencia y/o superación de la imposición cultural del otro.

La descripción que hicieron de la convivencia con hispanohablantes y de sus prácticas lingüísticas fuera del aula como parte de su interacción cotidiana con los demás, no fue, dada la índole de las entrevistas, exhaustiva y es algo que también ameritaría un estudio diferenciado. Con todo, comentarios como “solamente las costumbres son un poco conflicto” (Matilde) o la declaración de no hablar español fuera del CUI más que para hacer compras o en los medios de transporte públicos, es decir, en situaciones en las que hablar español se volvía inevitable, dan una pista de aquello que no se puede obviar a la hora de analizar su proceso de aprendizaje del español como lengua segunda en contexto de inmigración, aunque se trate de una inmigración de instalación variable (García Canclini, 1999: 78-79)⁹, y que son las enormes diferencias culturales a las que como aprendientes chinos están expuestos: “casi no hablar con ellos porque no sé qué tema, creo que no... que es difícil encontrar la misma tema” (Matilde), “cuando dormir, sueño China, y llorar cuando comer” (Rey). Es evidente que la calidad de esta interacción con la

⁸ Sobre el fenómeno del cambio de nombre o “bautismo”, ver Nota 2.

⁹ “Se distinguen en la actualidad tres sistemas migratorios: la migración de instalación definitiva o de poblamiento, la migración temporal por razones laborales y la migración de instalación variable, intermedia entre las dos precedentes. Son las dos últimas las que crecieron en las décadas recientes. Sus flujos son controlados y sometidos a duración y condiciones restringidas (...) los permisos de residencia son periódicos, discriminan según la nacionalidad y las necesidades económicas del país receptor (...) Si bien los migrantes son aceptados porque sus intereses convergen con las necesidades de la economía que los adopta, en el contexto sociocultural se producen cortocircuitos que conducen a la segregación en barrios, escuelas, servicios de salud, así como en la valoración de costumbres y creencias, y *pueden llevar a la agresión y la expulsión.*” (García Canclini, 1999: 78-79. El subrayado es mío).

comunidad local, en relación además con sus propósitos de permanencia en la Argentina, de volver a China o de emigrar a un tercer país, condiciona fuertemente el progreso de su aprendizaje, atravesado por sentimientos que, frente a la brecha cultural, oscilan entre la indiferencia aparente, la resignación, la desesperación y la autoculpabilidad: “todo es diferente, hay muchas diferencias, hay conflicto, es que chinos no saben la lengua” (Vidal).

Teniendo en cuenta este y otros aspectos, el CUI (García y otros, 2008: 8) mostraba que sus exámenes de nivel resultaban en ese momento entre un nivel elemental alto y un intermedio alto del MCEE, es decir que variaban. Por mi parte, pude relevar en las entrevistas que, si bien de manera solapada y tímida, las representaciones de la lengua española comenzaban en este punto a recibir nuevos atributos no puramente optimistas como los que observé en el primer grupo:

ahora difícil, cuando yo no entiendo nada español yo creo es muy fácil que inglés y ahora no (Rafael)

yo creo que hablar español va a ir... no sé, eso es largo tiempo... quizás un año, dos o tres, quizás cinco años (Grecia)

universidad después, cuando yo castellano mejor.... difícil, ahora yo creo que el inglés es muy, muy fácil, sí inglés ahora más fácil (Rey)

me encontraré con las personas sin ayuda, entonces creo que encontraría problemas (Sofía)

pero en mi sueño... acá era diferente (Raquel)

unas gramáticas un poco difícil (Ruth)

solo un año no puedo estudiar bueno, yo quiero mejor mis cosas (Moisés)

creo que es difícil estudiar, entender (Sofía)

Además del temor al futuro, los comentarios hacían visible una suerte de desengaño experimentado entre lo que se había esperado de la lengua y lo que se había encontrado, y la percepción de la tarea de aprendizaje a la que estaban abocados como algo desconcertante, dificultoso, tenso y, sobre todo, de larga duración, a largo plazo, hasta el punto de llegar a volverse inútil cualquier esfuerzo: “la gramática... no hay reglas” (Matilde), comentario en el que podríamos leer también el reverso de lo que luego los docentes afirmarían sobre las dificultades y el fracaso metodológicos a la hora de intentar trasponer, sin mediación, los enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollados en el ámbito occidental. “No puedo hablar, pero saber... sé”, decía Moisés, dando a entender quizá que su manera de aprender no coincidía con las expectativas y criterios de quienes le enseñaban y evaluaban.

Sin embargo, como dije, no era esto lo único que se decía sobre la lengua ni era, de hecho, lo que aparecía en primer plano, sino que al lado de estas imágenes subsistían fuertemente aquellas otras, relevadas también en el grupo anterior, que se referían al español como “lengua de oportunidades”. Este grupo repitió al respecto los mismos argumentos del grupo anterior, aunque con más palabras y, sobre todo, con palabras en ese español que habían ido adquiriendo en los últimos meses:

ahora en todo el mundo la mayoría de gente pueden hablar inglés pero poca gente habla español... yo quiero ir a la universidad para estudiar turismo o económicas (Rafael)

yo pienso español se habla en el mundo más que chino, menos que inglés... yo quiero estudiar administración de empresa, ganar dinero (Celia)

porque en China la mayoría estudian inglés y español es poco, por eso quiero estudiar español para encontrar trabajo mejor en futuro... yo quiero estudiar economía y volver a China, porque en China hay poca la gente que puede hablar español, por eso en China hay más espacio para trabajar (Moisés)

en China ahora aprender inglés muchas personas en el mundo hablar inglés muchas, muchas, después español, pero China aprender español personas menos que inglés, yo pienso aprender español (...) yo ahora pienso economía (Yolanda)

porque en China hay mucha gente que puede hablar y escribir bien en inglés, hay mucha competencia, muy fuerte, entonces si una persona puede aprender otro idioma es mucho mejor (Matilde)

Para mí, español no es en China muy común, entonces para aprender español puede buscar un trabajo muy bien, o una... oportunidades para hacer... hacer algo. Y quiero ir a universidad argentina también, entonces si yo... si yo volver a China, entonces es muy, muy bueno (Josué)

Por un lado, era notable cómo en cada una de las intervenciones persistía la comparación con el inglés y que esta era siempre cuantitativa, es decir, lo que interesaba era si había mucha o poca, más o menos gente que hablara una lengua u otra, como lengua materna en el mundo en general y como lengua segunda en China en particular: aquel espacio al que, en general, se deseaba regresar. Pero si bien el alto grado de distribución del inglés en el mundo denotaba su marca reconocida de prestigio, por otro lado esto mismo ponía en cuestión su grado de utilidad, especialmente en el mercado de trabajo chino, mostrando por tanto que el prestigio y la utilidad de las lenguas “no necesariamente coinciden” (Bein: 1999: 191) y aplicando, por lo demás, el *topos* retórico del más y el menos: por una parte, la abundancia de bienes es mejor que la escasez, pero “para la práctica es más importante lo singular que lo universal” (Aristóteles, 1966: 270).

Así, en esa lógica de cantidad y de competencia, aunque también aparecían otras lenguas en el mapa lingüístico internacional que estos estudiantes trazaban, no había ninguna duda

de que el inglés se alineaba para ellos en el tiempo presente como la primera, mientras que el español aparecía, en esta carrera de la que ellos no querían quedar excluidos, como la segunda lengua internacional del futuro, incluso llegando a exagerarse en la representación el número de países de habla hispana: “cincuenta y tres países hablan español”, dijo Rafael. Por el contrario, lenguas como el francés o el alemán quedaban fuera del juego porque se asociaban a un solo país europeo y/o a países africanos:

me gusta aprender otra idioma además de inglés, y español se usa muy ancho, la mayoría del sur de América y España (...) francés es más difícil que español y solo habla Francia y país de África habla francés, y no quiero ir a África (Paco)

De modo que el factor principal que establecía para ellos el prestigio de las lenguas en cuestión (Bein, 1999) no era otro que el de su número de hablantes, confundido muchas veces con el número de países en los que estas lenguas se hablaban, mientras que se dejaban en un plano inferior otros elementos posibles dadores de prestigio, como el poderío económico adjudicado a la nación de origen de la lengua. El portugués, por ejemplo, se descartaba, según esta escala de valores, por el hecho de creer que se hablaba en un solo país, Brasil, lo cual no hubiera sido suficiente para aprenderlo, por poderoso que Brasil fuera: “En Argentina economía es mejor [que en otros países sudamericanos] y habla español... Brasil, económica de Brasil es mejor que Argentina pero habla portugués” (Paco); disquisición en la que, además, se ignoraba por completo la relativamente extraordinaria cantidad de lusohablantes solo brasileños. Luego veremos, en la entrevista al director de Estudios Internacionales del CUI, que esta imagen de la lengua se explica también por la diferencia comparativa entre las acciones específicas de propaganda del español desarrolladas en el ámbito internacional, cuantiosas y diversas, en contraste con lo que ocurre con la promoción del portugués: “Los brasileros se despertaron más tarde que nosotros con respecto a la enseñanza de la lengua”¹⁰, diría el director, quien al hacer referencia únicamente a las iniciativas brasileñas da muestras de cómo incluso las múltiples acciones de Portugal con respecto a la promoción de la lengua —entre otras, a través del Instituto Camões— pasan desapercibidas.

Hay fragmentos de entrevistas en los que, no obstante, ellos mismos ponían en entredicho esta jerarquización de lenguas al responder a la pregunta sobre por qué aprender español en Argentina específicamente. Era ahí cuando aparecían respuestas que privilegiaban no tanto la lengua de aprendizaje como el país de destino, lo que resulta comprensible si recordamos que salir de China en busca de una nueva oportunidad académica era y es la meta de muchos, sin importar mucho cuál sea el medio, o la lengua, para lograrla. Los países europeos en general y Estados Unidos se perfilaban para varios de ellos como el destino deseado al que no habían podido acceder, equivaliendo entonces el español y las posibilidades de educación universitaria en Argentina a una lengua y un país *rentables*, en el sentido de *posibles*, y viceversa:

¹⁰ La referencia del director únicamente a las iniciativas brasileñas muestra también que las múltiples acciones de Portugal con respecto a la promoción de la lengua —entre otras, a través del Instituto Camões— no son tan conocidas.

no quise seguir inglés, hay mucha gente, entonces elegí los idiomas entre francés, español y alemán, entonces cuesta dinero, el español es más barato y entonces es más útil (Sofía)

sí, Estados Unidos es mi opinión, ¡mi objetivo! Pero más caro que Sur de América, la calidad de 'education' de Argentina está bien (Paco)

el precio es muy barato, no sé (Matilde)

Con todo, eran pocas las respuestas que no se acompañaban de otro tipo de justificación más allá de lo "barato" y mayoritarias las que arrojaban una imagen más definida y positiva del español y de la Argentina. En este punto las opiniones de los chinos no se diferenciaban, en verdad, de las de otros tipos de estudiantes extranjeros que aprenden español en la Argentina según el mismo criterio de calidad razonable a buen precio (Rusell, Varela y Velloso, 2008), mientras que lo que sí hay que distinguir como característico de los estudiantes chinos es esta asociación sistemática de la lengua española con un futuro personal ligado casi exclusivamente a valores económicos, esto es, el español entendido como capital contante y sonante, algo que valdría o produciría prácticamente por sí mismo dinero. No se trataba el español de una calificación más, o de una experiencia más, como puede serlo en general para otros estudiantes extranjeros, menos de un componente clave de la experiencia migratoria en la que estaban inmersos, sino de un proyecto de futuro en sí mismo, eso que devendría fundamental a la hora de salir a competir al mercado laboral en busca de oportunidades: "si yo sé otra idioma, tengo más trabajo" (Paco).

Volvía a aparecer en este nivel intermedio la imagen de un mundo global, multicultural y tecnologizado, con sus partes distantes conectadas entre sí, de una China que se abría más o menos rápidamente al mundo exterior, y el deseo de ser parte de ese desarrollo, de no quedar al margen de él:

ahora China es muy grande, todos extranjeros vinieron a China, yo después hablar con todos extranjeros, sí, usar español también, para trabajar yo necesita usar... en China yo puedo trabajar sobre China o Argentina, sobre China, Argentina cultura todo usar (Yolanda)

Ahora la relación de comercio entre China y los países de Europa es bastante. Y los de acá con China están desarrollando... mi carrera es comercio electrónico, comercio y computador... (Sofía)

porque español en todo el mundo mucha gente habla español y es un idioma muy importante (...) deseo que estudiar una maestría sobre comercial, sí, comercial (...) un trabajo sobre intercambio entre Argentina y China, es lo mejor (Matilde)

eligió estudiar español porque ahora español es importante poco a poco (...) para trabajar (Ruth)

elegido español para tener un trabajo bueno (...) quiero turismo (...) para trabajar con mi trabajo y en vida, en la vida (Dragón)

yo quiero estudiar política en UBA y después en China buscar trabajo en relaciones internacionales (Lucas)

quiero comercio, comercio entre China y Argentina... pero un época en Argentina, un época en China (Rey)

Muchos eran los tópicos que se reiteraban e incluso se ampliaban en la misma dirección en relación con el primer grupo, como si los estudiantes se hubieran puesto a repetir sin descanso y de una manera casi mecánica —por la insistencia con que aparecía— una definición puramente instrumental de la lengua y una cierta creencia de que basta pagar para poseerla, o que una segunda lengua es algo así como un programa de informática que se pone en funcionamiento o se apaga a voluntad, sin más complicación que esa. Esta representación predominaba aun cuando otras notas negativas se hacían manifiestas, sin que los estudiantes hallaran una síntesis, por así decir, que remediara esas contradicciones en su discurso.

En efecto, resulta interesante poner en contraste respuestas referidas a las dificultades de la vida en Argentina como “tengo problemas de comunicación, de idioma” (Paco) con una de las preguntas iniciales de las entrevistas, que era “¿qué es una lengua?, ¿para qué sirve?”, a la que dieron respuestas como “para hablar con otra persona”, “para comunicarse”, “para saber los dos de otro”, “para comunicar entre los todos personas”, “para hacer amigos”, “es un tubo para la comunicación”, “para conseguir novio”, “muy conmoción, comunicación, entender, hablar, conocer muchas cosas”, “un idioma es un puente para aprender la cultura y costumbres y espíu... espíritu de un país”, todas definiciones que no se condecían ni con su uso real del español (aunque, como dije, esto debería ser analizado por separado) ni con las imágenes que del español en particular encontré en sus intervenciones en las entrevistas. Es decir, si por un lado y en una definición abstracta y general se aceptaba que una lengua tiene que ver con dimensiones afectivas y sociales más profundas, que afectan a la identidad y la subjetividad entera del hablante, por otro lado, en las caracterizaciones del español en particular, estas dimensiones se subestimaban o directamente se descartaban al reducirlo a ser una lengua apta para el trabajo, los negocios y la economía, entendidos estos también de manera simplista, y proyectando así sobre la lengua una imagen que se cerraba sobre sí misma y en la que se le atribuían “cualidades mágicas”, fetichizándola, olvidando las condiciones específicas en que se estaba accediendo —o intentando acceder— a esta segunda lengua. Aunque estos aspectos soterrados volvían a partir de una nueva pregunta general sobre las condiciones de vida en Argentina y ponían de manifiesto incomodidad, distancia, desacuerdo cultural, frustración: “me molesta cambios, una chica única vivir en país extranjero no es fácil” (Sofía)¹¹.

¹¹ A los problemas de comunicación, sumaban problemas para conseguir viviendas, visas, las equivalencias que debían dar para poder ingresar a la universidad pública, etc., y toda una serie de cuestiones que exceden

De modo que al hablar de sus deseos, creencias y experiencias cotidianas los estudiantes chinos ponían en escena relatos a un tiempo “épicas” y “melodramáticos” (García Canclini, 1999: 34)¹², en cuya relación es posible atisbar el punto nodal de los procesos de interculturalidad que se dan junto con la globalización. Es esta tensión, sin solución de continuidad, entre espectáculo y drama lo que parece mostrarse como característica fundamental del discurso de los estudiantes —volveré sobre esto más abajo.

Grupo en la etapa final

Las entrevistas a este grupo tuvieron lugar el último día en que estos estudiantes asistían al CUI, después de haber completado el programa con nueve meses de clases en Buenos Aires más aproximadamente tres meses de clases en China, según estaba previsto en la formulación de este con la que ellos llegaron a Argentina. Esta, según ya dije, correspondía a una gestión académica del departamento de español anterior y diferente de la actual, con lo cual el proceso de enseñanza con ellos había sido también, en cierto modo, diferente. Además, la mayoría de este grupo provenía de la Mongolia Interior, dato aparentemente no menor a la hora de referirse a la particularidad de sus miembros, según expuso la coordinadora:

... además de la complejidad de la cultura china, teníamos alumnos que venían de una lengua completamente diferente del chino, y no sabíamos hasta qué punto tenían desarrollada esa lengua, ni hasta qué punto tenían el chino, con lo cual incorporar una tercera lengua era para ellos casi imposible, lo que puede explicar buena parte del fracaso en el progreso de esos chicos.

Como esta, casi todas las referencias de los docentes a las dificultades de los estudiantes provenientes de esta región de la República Popular de China tomaban en cuenta, en primer lugar, su lengua materna, el mongol, y su falta de dominio del chino mandarín o *Putonghua* como lengua segunda —lengua entonces portadora de prestigio, comparativamente hablando. En segundo lugar, aducían como inconveniente la aún más grande brecha cultural con ellos que con respecto al resto de los estudiantes chinos, atribuida al origen familiar nómada-rural de estos estudiantes, o de un subgrupo de ellos, en contraste con el origen urbano de los otros —aunque los argumentos que se presentaban en este último sentido resultaban ciertamente dudosos: “por ejemplo, no

el ámbito de este trabajo pero que sin duda deben ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar el desempeño y los logros relativos de estos estudiantes dentro del programa.

¹²“Quienes hablan de cómo nuestro tiempo se globaliza narran procesos de intercambios fluidos y homogeneización, naciones que abren sus fronteras y pueblos que se comunican. Sus argumentos se apoyan en las cifras del incremento de transacciones y la rapidez o simultaneidad con que ahora se realizan: volumen y velocidad. Entre tanto, los estudios sobre migraciones, transculturación y otras experiencias interculturales están llenos de relatos de desgarramientos y conflictos, fronteras que se renuevan y anhelos de restaurar unidades nacionales, étnicas o familiares perdidas: intensidad y memoria. Por tanto, *las tensiones entre globalización e interculturalidad pueden ser concebidas como una relación entre épica y melodrama.*” (El subrayado es mío).

conocen a Madonna” (Prof. 1). En tercer lugar, los docentes se referían a la falta de lineamientos pedagógicos claros por parte de la institución y, por último, hacían alusión a la falta de experiencia y de entrenamiento de ellos mismos. Pero, más allá de las explicaciones que presentaran, las cuales divergían, estaba claro que todos coincidían en diagnosticar como fracaso lo sucedido con ellos. Aunque cabe leer estas respuestas simplemente como una toma de distancia con respecto a la gestión anterior y la firme voluntad de seguir adelante o volver a empezar —“esos grupos fracasaron, los nuevos no lo harán”—, sobre todo informan sobre las representaciones y expectativas de los docentes y coordinadores del programa, las cuales seguramente también contribuyen a explicar los posibles éxitos o fracasos de los estudiantes, sean éstos mongoles, chinos pertenecientes a la mayoría han o a cualquier otra comunidad étnica y/o lingüística, pero volveré sobre esto en los próximos apartados.

Dejando de lado ahora las representaciones *sobre* este grupo y abocándonos a las propias *de* los estudiantes en torno al español, constaté que, como los dos primeros grupos, ellos también insistieron en la idea de “me gusta español más que inglés, porque inglés hablan en mi país muchas personas, español en mi país no es muy poblado... muy popular” (Adriano) o “muy útil para vivir en todo el mundo, muy útil, muchos países hablan español y China necesita que la gente puede hablar español, porque en China ahora muy poco, hay muy poca gente puede hablar” (Carlos), etc., mientras que al mismo tiempo, al igual que el segundo grupo, hablaron de sus problemas y ahondaron en ellos con más fuerza que antes, en la medida en que estaban ya con un pie fuera del CUI y arrojados en lo que venía a un futuro bastante incierto:

“no sé, no tengo muchos planes para mi vida” (Adriano)

“problema... plata, porque mi estudio, vivir, comer, todo, mis padres para mí, pero ahora plata de China para Argentina es muy difícil. Ellos necesitan trescientos mil pesos para Argentina, mucho” (Pedro)

“China tiene mucha, mucha gente, trabajar es difícil” (Felipe)

Por una parte, el regreso a China no aparecía como posibilidad inmediata para ninguno de ellos; por otra, para algunos la mera subsistencia en Argentina se veía complicada en términos económicos. En un tercer grupo se situaban aquellos que, a pesar del juicio de fracaso pesando sobre ellos, declarado por sus docentes y evaluadores, estaban decididos a perseguir sus objetivos fuera del CUI, costara lo que costara: “próximo voy a buscar escuela de idioma” (Alfonso).

Con lo cual me encontré otra vez con esa suerte de contradicción entre lo que representaba el español (un futuro brillante pleno de oportunidades) y lo que se presentaba como futuro inmediato, puertas afuera del CUI, que eran ideas hasta cierto punto alejadas de lo que ellos mismos imaginaban como un porvenir exitoso. Lo que estos estudiantes a ciencia cierta harían a partir de entonces nadie lo sabía o lo decía con claridad: ni ellos, ni

sus profesores, ni los directivos del programa: “Es un misterio qué pasa con los grupos después, nadie sabe bien adónde van a parar estos chicos” (Prof. 7). Incluso la minoría obstinada en seguir aprendiendo, de la que se podría decir que, en principio, tenía un proyecto de contornos más nítidos, terminaba ofreciendo una versión circular del tiempo, en la que el futuro, y con él cierta idea de progreso, quedaban anulados: “primero estudio idioma dos años, después empezar otra vez” (Felipe). Pero pese a las discordancias inherentes, la fuerza de la representación que ponía al español como garantía de una vida satisfactoria se mantenía intacta.

ENTREVISTAS A LOS DOCENTES

Los docentes entrevistados fueron diez y no todos ellos tenían o habían tenido —pues algunos de ellos ya no enseñaban a estudiantes chinos aunque seguían trabajando dentro del departamento de español— la misma participación dentro del programa. Algunos trabajaban con los estudiantes chinos desde el arribo del primer grupo a la Argentina (2006), otros habían ido llegando con posterioridad, de acuerdo con la necesidad permanente del CUI de docentes nuevos para satisfacer la demanda creciente, en cantidad y calidad, del programa para chinos.

En cuanto a su calificación, el abanico era muy variado: había profesores de inglés, graduados en Letras, personas que hablaban chino mandarín y habían devenido profesores/as “casuales” (como ellos mismos lo decían), etc. Muchos de ellos, no importa qué o cuánta formación previa tuvieran, expresaban cosas como “me sentí poco capacitado” (Prof. 8), “nada de mi formación me sirvió para darles clases, yo me encontré con toda mi ignorancia” (Prof. 7). ¿Con qué criterios, entonces, el CUI había seleccionado o seleccionaba a estos docentes? A esta pregunta respondió la coordinadora:

No hay una preparación especial, es un área en la que no hay nada especial, recién nos estamos desayunando con que los chinos son especiales. Hay una gran necesidad de capacitación, tenemos que ir hacia allá y quedan millas y millas por recorrer. Hay gente que tiene mucha experiencia en la enseñanza y mucha intuición, intuición y talento, mucho talento.

Ante la falta de recursos humanos especializados, la selección de este equipo de trabajo se había fundado menos en el bagaje previo que en la demostración de ciertas disposiciones al parecer no menos importantes, aunque cuando menos inmensurables, como la “intuición”, el “talento” y también un cierto sentido de la aventura: “pidieron gente voluntaria para una nueva experiencia, un nuevo desafío” (Prof. 6). En todo caso, esta diversidad probablemente también dé cuenta de las maneras diferentes que los docentes tenían de representarse las lenguas, tanto lenguas primeras como lenguas segundas, y el significado de la enseñanza/aprendizaje de estas. Considerar estas representaciones en contraste con las observadas en los estudiantes puede también echar luz sobre el modo en que las ideas de docentes y estudiantes pueden verse reforzadas, alteradas o rechazadas, con los efectos que suponen en el acontecer del aula. Es fundamental, por otra parte, atender en este tipo

de análisis al hecho de que en la valoración de las lenguas gravitan con mayor o menor peso diferentes factores, aunque hay uno que normalmente deviene determinante como dador de prestigio y es aquel que toma en consideración la pertenencia social de los hablantes (Bein, 1999: 193)¹³.

Es así que los docentes en su mayoría estimaban como algo sumamente positivo que los estudiantes llegaran al programa sabiendo algo de inglés, aunque el nivel de dominio que mostraran fuera en muchos casos rudimentario, y como algo anecdótico e irrelevante (cuando no, en el extremo opuesto, dramático y concluyente, como en el caso de los mongoles) el hecho de que muchos de ellos fueran bilingües en lenguas orientales en diverso grado, según su origen geográfico y étnico, y que trajeran ya una biografía lingüística compleja en la que contaba el aprendizaje de lenguas segundas. No tratándose del inglés, el bilingüismo para los docentes parecía o bien no existir, quedando subestimado, o bien ser el culpable del fracaso en el aprendizaje, sobreestimándose su rol¹⁴.

La alta apreciación del inglés se asentaba en las ventajas que esta lengua supuestamente traía para el progreso más rápido del aprendizaje del español: por su sistema de escritura alfabética basada en el principio fonético, por los presuntos paralelismos —según explicaban los profesores— de ambas lenguas a nivel morfosintáctico, pero, sobre todo, cabría afirmar, por su componente cultural relativo al mundo occidental, el cual se reputaba como indiscutiblemente superior:

Con esto de la apertura de China al mundo, ellos [los orientales] *se están dando cuenta* de que van a tener que disfrazarse un poco de occidentales, hacerse más... no sé cómo es la palabra, si digeribles o abordables para los occidentales... Esa es la palabra: volverse accesibles... La reacción es tan intensa ante la aproximación de parte de ellos que *si no se transforman* en algo más posible para los occidentales va a ser para confrontación... *si ellos no se amoldan* un poco, no va a haber intercambio posible. A mí me parece que por eso aprenden español, que es lo que les rinde después del inglés en cuanto al número (Prof. 2, la cursiva es mía).

¹³ “Intentaremos ahora establecer una escala de prestigio del bilingüismo en un país [Argentina] mayoritariamente monolingüe, para la cual, reformulando los cuatro factores que anota Kremnitz para el prestigio de una lengua individual, hipotetizaremos la intervención de al menos siete factores principales que pueden combinarse y que enumeraremos sin pretensión de ordenarlos por su gravitación, *aun cuando consideremos determinante el primero de ellos: 1. la pertenencia social de los hablantes, 2. el poderío económico y/o cultural adjudicado a la nación de origen de la lengua, 3. el número de hablantes de la lengua en el país, 4. la forma de su aprendizaje, 5. su dominio del castellano estándar, 6. el grado de ‘dificultad’ atribuido a la lengua extranjera en cuestión, 7. el grado de estandarización real o atribuido a las lenguas en juego.*” (El subrayado es mío).

¹⁴ Seguramente habría que correlacionar esta valoración del bilingüismo con la de los estudiantes mismos, ya que fue común observar, durante las entrevistas, cómo se daban en los estudiantes actitudes de ocultamiento lingüístico y autoodio (Ninyoles, 1972) al poner en primer lugar el chino mandarín como la lengua que hablaban y contando solamente después de nuevas preguntas que no era precisamente esa la lengua que habían adquirido y utilizaban en el contexto familiar. Parecería haber una suerte de reciprocidad o común acuerdo sobre las actitudes a llevar adelante con respecto a las lenguas en juego, lo que no obstante no justificaría, a mi modo de ver, la reproducción de las mismas por parte de los docentes.

En los comentarios de esta docente el aprendizaje del español o del inglés eran puestos, en esos términos, en un mismo nivel y constituían la condición de posibilidad de esa suerte de “metamorfosis deseable y necesaria” para las personas “orientales”, posiblemente sin darse cuenta de que en su juicio se refería a más del cincuenta por ciento de la humanidad¹⁵, pero dejando claro —según se observa en las rígidas estructuras condicionales introducidas por “si ellos no...”— el rechazo a un diálogo en cierto modo mejor dispuesto a la negociación de la diferencia cultural, la cual se reenviaba en este caso a la diferencia lingüística. Por el contrario, el esfuerzo por lograr la comunicación era depositado por esta y otros docentes de modo unilateral en el otro, incluyendo en este gesto el intercambio dentro del aula: “lo más difícil era la incertidumbre de cuánto comprendían de lo que yo hacía o decía, lo que vuelve es siempre limitado” (Prof. 10).

La falta, la limitación, la imposibilidad atribuida al otro se confirmaba en la sistemática toma de distancia de los docentes con respecto a la representación dominante del español en los estudiantes (el español como garantía de un futuro académico y/o laboral exitoso), de modo que, aunque todos la conocían y reconocían, casi todos se ocupaban también de poner en claro que eso pertenecía al universo discursivo de los estudiantes y no al de las propias creencias:

te digo *lo que ellos manifiestan...* (Prof. 1)

eso es lo que les rinde, *según lo que dicen ellos* (Prof. 2)

hasta ahora *la respuesta de ellos* fue esa: para conseguir un buen trabajo (Prof. 5)

creen que es una ventaja comparativa con respecto a otras personas: mucha gente habla inglés, poca habla español (Prof. 6)

muchos dicen que para poder hacer negocios en el mundo de habla hispana, con esto del contacto entre China y otros países (Prof. 10)

Mientras que cuando se intentaba profundizar un poco en la respuesta a la pregunta de por qué los chinos estudiaban español dejando de lado lo que los estudiantes mismos decían, los profesores agregaban comentarios como los siguientes:

China es un país de emigrantes, aprender otra lengua es una forma de supervivencia, aprender otra lengua para vivir en otro país y obtener ventajas que en su país no tienen, para eso necesitan la lengua (Prof. 8)

¹⁵ Basta con sumar la población de seis países de Asia: China (1331 millones de habitantes) + India (1171) + Indonesia (243) + Pakistán (181) + Bangladesh (162) + Japón (128) = 3216 millones de habitantes, para obtener esa cifra. Ver, p.ej., Population Reference Bureau: *World Population Data Sheet 2009*, disponible en: <http://www.prb.org/publications/datasheets/2009/2009wpds.aspx>

Tiene que ver con un cuestión política... no quiero usar la palabra, pero de *expulsión*, de que salga gente de China, entonces aprender español o inglés es una forma de abrirse, de salir, creo que es algo que promueve el gobierno (Prof. 9)

De esta manera se le atribuía al estudiante chino el estatuto de “expulsado” o desterrado de su propio país, su propia cultura y su propia lengua: precaria existencia de sobreviviente, despojada de alternativas y de la que hasta cierto punto el estudiante mismo era visto como “culpable”, por no haber cumplido antes con las expectativas de logros académicos-sociales pesando sobre él. En efecto, docentes y tutores remarcaban en este punto los intentos fallidos de inserción en el sistema educativo chino de estos estudiantes:

No sé si es el español, son chicos que en su país no pueden estudiar en la universidad, no sé si tienen interés en el español o los idiomas en general, lo ven como puerta de acceso a la universidad (Prof. 7)

Yo sé que los que vienen acá no son los mejores estudiantes allá (...) acá la vida es fácil, y barata, por eso vienen (tutora)

Así, el aprender español era presentado como una vía de “salida” de China, aunque sumamente relativa: antes que un camino elegido libremente, parecía más bien una suerte de condena del estudiante chino, al que en total no le quedaban demasiadas opciones, de ahí su “falta de interés” verdadero o su “facilismo” ante las circunstancias. Y, aunque el movimiento de salida estaba claro, cuando se interrogaba por las condiciones posibles para un nuevo “acceso” —entendiendo por esto el posible ingreso a una carrera universitaria, pero también y de modo más general la chance de integrarse a la nueva sociedad en la que se encontraban— los profesores se mostraban entre escépticos, desinteresados y críticos. El supuesto objetivo de los estudiantes y del programa mismo era puesto permanentemente en cuestión:

Hasta donde yo tengo entendido, es que los chicos vienen a estudiar español con la idea de entrenarse para entrar en una universidad en Argentina... su proyecto es el oficial... ¡pero la gente que estudia un año no sabe nada! (Prof. 2)

Es que ellos aprendan idioma por un tiempo, en un plazo determinado, creo que son nueve o doce meses, y con una base sólida de español decidan si van a estudiar una carrera de grado... pero ahí se requiere mucho más que lo aprendido en los doce meses acá (Prof. 3)

¿El objetivo? Ahí me mataste... tengo un poco este panorama de que son estudiantes y algunos de ellos quieren quedarse en la universidad... yo estoy igual en los niveles iniciales, no sé (Prof. 5)

Aunque creo que ellos quieren ir a la universidad, no sé cuáles son los objetivos, a mí nadie me explicó cómo funciona este programa de intercambio con ellos (Prof. 8)
Es que en un año tienen que aprender español [risas] para poder después ingresar a universidades... pero en un año es muy difícil tomar una cultura nueva (Prof. 6)

Al negar la posibilidad de que el objetivo formal enunciado por el programa (y por los estudiantes) se cumpliera, asumían, probablemente sin notarlo, que trabajaban o bien sin objetivos, ya que un objetivo de por sí inalcanzable deja de ser un objetivo, o bien con objetivos no explicitados y dispares, que se debían crear sobre la marcha, a contramano de lo que planteaban sus alumnos y sus directivos:

¿El objetivo real o el mentiroso? Hay dos: uno que les ofrece que en doce meses supuestamente van a tener un nivel de español como para estudiar en la universidad, el objetivo marquetinero, por ponerle un nombre, que es el que no se cumple, es un objetivo burocrático que no se condice con el real y que, por lo tanto, no guía a los docentes. Hay otro objetivo no real, sino posible, que es que ellos puedan empezar a comunicarse en español y tengan una pequeña base y se comuniquen a nivel básico.

Más allá de la crítica a la institución, a la que se acusaba de “mentirosa” en cuanto al planteamiento de los objetivos del programa, vistos por este docente como comerciales antes que didácticos y como formales antes que efectivos para la dinámica del aula, lo que se podía leer en las respuestas de los docentes, en general, era la idea de que los estudiantes no aprendían prácticamente nada, o aprendían algo tan básico en una cantidad de tiempo tan extensa que, finalmente, el aprendizaje en su totalidad, el esfuerzo mismo de los estudiantes, parecía perder todo propósito. Pero si el aprendizaje perdía significado, en realidad no lo hacía menos la enseñanza y la tarea docente, de modo que los sentimientos de sinsentido, desasosiego y frustración teñían también los comentarios de los docentes al describir sus prácticas:

No hay de dónde agarrarse... es frustrante, gastaste horas y horas de saliva y siguen mezclando el pasado y el futuro, me frustró todos los días (Prof. 4)

Con la escritura, por ejemplo, no es que escriben textos completos, a veces son dos oraciones y no sabés qué hacer (Prof. 1)

... el referente cultural y el vocabulario del ejercicio eran imposibles... y además estilo indirecto, subordinadas, correlación temporal, que es como inabarcable, inasible (Prof. 7)

... tenés que dormir nueve horas, comer bien, ir al gimnasio y estar en un buen momento de tu vida, además de energía y paciencia extra (Prof. 8)

Pero, ¿por qué para estos docentes los resultados eran casi todos negativos, siempre escasos, insuficientes? ¿Por qué el aprendizaje del español (y, como contraparte, la enseñanza) se veía como una suerte de misión imposible? Quizás en este punto se vuelva relevante repensar la consideración de los docentes de la propia lengua española, lengua materna para la gran mayoría de ellos, además de lengua oficial, dominante, en el contexto argentino, y la valoración de ésta en relación con los estudiantes chinos en tanto hablantes de español como lengua extranjera.

Como numerosos estudios demuestran (Arnoux, 2001; Bein, 2006; Di Tullio, 2003), la articulación entre lengua y nación en un país fuertemente receptor de inmigración como Argentina, históricamente impensable sin la afluencia masiva de grupos humanos y lingüísticos diversos, constituyó una cuestión política y social de primer orden para la consolidación del Estado-nación moderno: homogeneizar —“argentinizar”— a la población a través de la negación y erradicación de la pluralidad lingüística y cultural ha sido, por tanto, una tarea a la que este se abocó fuertemente sobre todo a partir de las grandes oleadas de inmigración de fines del siglo XIX. Si bien en la actualidad, a partir del retorno de la democracia en 1983, las políticas lingüísticas estatales han ido dando giros a favor de la tolerancia e incluso de la aceptación de otras lenguas, a tono con los cambios políticos y económicos regionales y mundiales (creación del Mercosur, crisis del Estado-nación tradicional, valorización de los derechos de las minorías, auge del neoliberalismo globalizador, etc.), lo han hecho sobre todo desde el punto de vista de la creación de legislación más o menos reglamentada, sin que ello necesariamente produjera cambios en los discursos socialmente circulantes ni grandes cambios prácticos en la realidad social de los grupos lingüísticos minoritarios (Bein, 2006: 12).

En efecto, la representación sociolingüística de corte nacionalista y tradicional que pone a la Argentina como “país monolingüe de habla castellana” sigue siendo hasta el día de hoy dominante (Bein, 1999: 191)¹⁶ y ha sido constatada también en esta investigación en la palabra de los docentes, quienes, lejos de imaginar el español como la “lengua internacional, de intercambio global y sin fronteras” que planteaban los estudiantes, la veían más bien como factor de pertenencia o exclusión del, por así decir, *espacio local de la patria* y, dentro de este, como claro instrumento de diferenciación entre estratos y grupos sociales que detentaban grados también desiguales de poder en cuanto a las posibilidades de “acceso a sus necesidades comunicativas, expresivas e identitarias” (Bein, 2006: 14).

En este contexto tampoco hay que perder de vista que estábamos ante “maestros de lengua”, que son, en términos de Bourdieu (1985: 20), precisamente quienes, después de los gramáticos, detentan y controlan la así llamada *lengua legítima* en una sociedad, sea esta una variedad dialectal o una lengua en oposición a otra en el caso del bilingüismo, o un uso prestigioso de la lengua frente a otros usos populares en el caso de sociedades divididas en clases o estratos. Si por “lengua legítima” tomamos en este caso no sólo la noción del español como lengua nacional, cuya fuerza de rechazo a la otredad de la lengua extranjera es evidente, sino además lo que los docentes entendían por “español universitario” frente al “español básico” que hablaban sus alumnos, se vuelve comprensible por qué ellos colocaban este uso de la lengua en lo más alto de la escala lingüístico-social, y por qué en cierto sentido denegaban a los estudiantes chinos la posibilidad de acceso a él:

¹⁶ ...“en el panorama idiomático de la Argentina, varias investigaciones y nuestras propias conclusiones confirman que la representación dominante es la de ‘Argentina, país monolingüe’, de lo cual se puede inferir que quienes hablan otras lenguas (por ejemplo, los coreanos) no son argentinos”.

Y... por ahora no sé, bueno, que hablen bien español. La idea era que tengan *un español universitario*, pero todavía no sé si estamos en condiciones... (Prof. 4)

[Silencio, risas...] Ejercitar por destrezas, trabajar con los problemas lingüísticos específicos que tienen, y lograr la autonomía de los estudiantes, esa es la idea de este programa que ahora empezamos a armar... pero no se puede saltar a un *español académico* directamente, primero necesitás una *base* (Prof. 1)

En la constitución del mercado lingüístico tal como lo define Bourdieu (1985: 27), “el valor probable que objetivamente corresponda a las producciones lingüísticas de los diferentes locutores, así como la relación que cada uno de ellos puede mantener con la lengua —y, por tanto, con su propia producción—, se define desde dentro del sistema de variables prácticamente competitivas”. Esto es, no era que los estudiantes chinos no pudieran hablar nada de español, ni tampoco se trataba de que no hubiera cierto progreso en el aprendizaje, cosas que quedaban demostradas por el hecho de que respondían de manera consistente e inteligible a las preguntas de la entrevista, sino que, a los ojos de muchos de sus docentes y evaluadores, sus producciones eran y, lo que lo hacía más problemático aún, *serían* siempre insuficientes para considerarlos hablantes competentes de una comunidad en la que la lengua legítima se distribuía de un modo no inclusivo ni igualitario, ni entre locales ni, menos, entre extranjeros. La aceptabilidad de sus producciones, pues, no pasaba tanto por su capacidad de construir frases gramaticales o comunicarse como por la posibilidad de ponerse en sintonía con el nivel de lengua supuestamente exigido por la universidad y, con ello, la posibilidad de legitimación de su permanencia en la Argentina y de su inclusión en el conjunto de la sociedad, viable *únicamente* a través de su total asimilación lingüística a una comunidad que se pensaba una y otra vez como homogénea y monolingüe y demandaba, por tanto, al otro que borrara todo rastro de su diferencia, que dejara al fin de ser quien era. Dice Bourdieu (1985: 29): “los locutores desprovistos de la lengua legítima quedan excluidos de los universos sociales en que ésta se exige o condenados al silencio”, de ahí que “una competencia suficiente para producir frases susceptibles de ser comprendidas puede ser completamente insuficiente para producir frases susceptibles de ser escuchadas”.

Así, al negar la capacidad de hablar la lengua legítima, lo que se generaba a fin de cuentas no era otra cosa que exclusión social, confirmando al estudiante chino, como dije, el carácter de extranjero proveniente de Oriente que, en tanto tal, no era ni sería capaz de “dominar” la lengua ni la cultura de los nativos, a pesar de la convivencia cotidiana con ellos. En otras palabras, se le asignaba como hablante y como sujeto una posición subalterna en el orden social, replicando en este movimiento las situaciones de disimetría social a las que los estudiantes chinos habían estado, estaban y estarían expuestos en el futuro, aunque en cada instancia con signos diversos.

Si la institución escolar tiende normalmente a reafirmar y reproducir las diferencias de capital cultural preexistentes, en el caso de los estudiantes chinos parecía corroborarse, según lo veían muchos de sus docentes y tutores, que al fracaso académico inicial, en

China, no debía seguir otra cosa que el fracaso académico en Argentina: era prácticamente su continuación natural. Asimismo, el capital lingüístico inicial afianzaba la capacidad de acrecentarlo (en la relación que establecían con el inglés como lengua facilitadora) o bien explicaba la incapacidad de aprender (en la valoración del mongol como lengua obstáculo); o incluso se llegó a decir (fuera de la grabación) que en Argentina los chinos no tenían más posibilidad que dedicarse al rubro comercial de los supermercados o la gastronomía, una vez que se había admitido que, en realidad, no se creía en la posibilidad de que volvieran a China ni que logaran migrar a un tercer país, tal como ellos lo manifestaban. El origen, el antecedente, parecía de esta manera predestinarlo todo, sin que fuera percibido el grado de violencia y poder simbólico que se ejercía constantemente en la enseñanza aparentemente neutra de la lengua: mostrando al estudiante no lo que tenía que hacer, sino lo que era, se lo llevaba a convertirse permanentemente en lo que tenía que ser (Bourdieu, 1985: 26).

Desde luego, no quiero decir con esto que los niveles de dominio de una segunda lengua no sean mensurables, ni tampoco que se pueda asistir a la universidad de buenas a primeras en lo que a una lengua respecta, sino que es indispensable pensar por qué al estudiante chino no se le concedía *a priori* la chance de alcanzar los niveles más altos, o alcanzarlos en plazos de tiempo razonables y poder ir a la universidad, y cómo ese gesto informaba al final más sobre los preconceptos de los docentes —representaciones sociales y lingüísticas susceptibles de ser elucidadas históricamente en el contexto argentino— que sobre las capacidades reales de los estudiantes. Por lo demás, descubrir estas representaciones que ligan la lengua a la patria o a la identidad nacional operando en el programa del CUI en sentido opuesto a las de los estudiantes, para quienes el español era sinónimo de éxito económico en un mundo global, pueda quizás dar alguna nueva pista en la dirección de desembrollar los choques y desencuentros registrados en las aulas del CUI.

ENTREVISTA A LA COORDINADORA DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

En *La globalización imaginada*, el antropólogo García Canclini (1999) introduce las preguntas que, según él, conforman la agenda actual de investigaciones sociales relevantes en el marco de los procesos globales, además de que insiste en la necesidad teórica y metodológica de contrastar los “datos duros” de la globalización, macroeconómicos y demográficos, con las imágenes, metáforas y relatos que proveen los sujetos que viven y se mueven, viajan o migran en el mundo global. El desafío no consiste solo en comprender los movimientos de capitales, bienes y comunicaciones, sino también en hacer frente a “la confrontación entre estilos de vida y representaciones diferentes” (1999: 13): las nuevas alianzas, exclusiones y desgarramientos que la globalización genera. En la medida en que nos encontramos más frecuentemente con los otros, los lejanos, subraya este autor, la globalización no puede ni debe pensarse por fuera de la interculturalidad que moviliza, de ahí que una de las claves de todo proceso global —entre los que podemos incluir como caso el programa que nos ocupa— sea la habilidad —teórica, pero también política y educativa— para dar respuesta a la pregunta sobre qué hacer con la heterogeneidad, o sea, con las diferencias y los conflictos culturales.

Este aspecto de la interculturalidad, a diferencia de lo que ocurrió en las entrevistas con los docentes y más tarde con el director del área de Estudios Internacionales, fue puesto en el centro de la cuestión con los estudiantes extranjeros por parte de la coordinadora del Departamento de Español del CUI, quien describía los desafíos de este último como sigue:

...el problema acá no es el volumen, como tienen los departamentos de inglés o francés. No tenemos doscientos cursos ni doscientos profesores, pero tenemos mucha diversidad... El CUI se maneja con una población en su mayoría argentina, donde los objetivos pueden diferir, pero son más o menos parecidos y todos los conocemos. Nosotros acá, en cambio, trabajamos con otras culturas, con otros objetivos muy dispares, estándares muy dispares, y todo eso influye en el aprendizaje, en la manera en que uno debe establecer objetivos de clase, etc.

No aludía solamente a los estudiantes chinos, sino también a los europeos, norteamericanos, brasileños y de otras procedencias con los que trabaja el CUI desarrollando programas que se ajusten, en lo posible, a las singularidades de cada grupo o subgrupo. En cuanto a los venidos de China en particular, señaló que la situación se volvía más intensa debido tanto a la “diferencia de base muy enorme, lingüística y cultural” como al hecho de que las personas chinas en su conjunto, a diferencia de otros grupos culturales, componían una “minoría no muy aceptada en Buenos Aires” y sobre la cual operaban “prejuicios sociales generalizados muy grandes”. Habló también de la condición de tránsito, de desarraigo, de incertidumbre vivida por el inmigrante en general, y por los estudiantes chinos en particular, de los “desajustes emocionales y psicológicos” que producía el hecho de estar fuera de casa, viviendo lejos de donde se nació y con un proyecto que una y otra vez volvía a confundirse y replantearse de acuerdo con los vaivenes del aprendizaje y de la cotidianeidad no siempre feliz de los estudiantes junto a los argentinos. Planteó la necesidad de que el programa se hiciera cargo, cada vez más, de esta dimensión social y afectiva del aprendizaje de la lengua española considerándola también *lengua de inmigración*, en el sentido de una suerte de puente donde el intercambio cultural y la negociación de las diferencias fueran pensables y posibles:

...yo no voy a renunciar a lo mío ni voy a pretender que el otro renuncie a lo de él, pero nos vamos a tener que encontrar en el medio. Yo no tengo esa teoría de que ‘porque estás acá, entonces tenés que hacer lo que hacemos nosotros’, porque eso no es posible para alguien que viene de otro lugar, pero sí creo que tiene que haber un compromiso de ambas partes de crear un lugar donde haya comodidad para los dos.

En ese punto, describió la aparición de “lo diverso” como una realidad nueva y “poco estudiada” en la Argentina contemporánea, lo cual también explicaba, desde su perspectiva, la ausencia de una tradición académica y docente adecuada en ELE. Esta base de partida señalaba a su vez el horizonte hacia el cual debía encaminarse el programa: sin suficientes análisis contrastivos español-chino, sin una reflexión consecuente en torno a los desafíos de la interculturalidad y con una capacitación docente deficiente en teorías de

adquisición de segundas lenguas, el programa se veía obligado a una revisión y autoevaluación constante, fruto de la cual diferentes reformulaciones, desde diferentes instancias (directivas, docentes, tutoriales y estudiantiles), habían sido propuestas y llevadas a cabo.

Esta coordinadora se encontraba en este puesto desde septiembre de 2007, es decir, desde hacía poco más de medio año al momento de la entrevista, y sigue en la actualidad. Sobre su ingreso al programa, ella relató:

En los primeros dos meses observé una enorme deserción, una serie de problemas en cuanto al progreso que ellos veían de sí mismos, una falta de objetivos, no quedaba claro —para ellos ni para los profesores— para qué venían o para qué estaban haciendo el programa... No lo tengo claro tampoco todavía, pero me parecía que el programa no les ofrecía ninguna alternativa de orientación.

Sus esfuerzos, por lo tanto, y sus propuestas de modificación del régimen de clases en consonancia con la redefinición de objetivos de los cursos, se dirigían todos en la dirección de dotar de un sentido claro el funcionamiento del programa, para poder ofrecer una opción sólida y concreta a sus estudiantes, dando “con fehaciente eficiencia lo que se prometa como servicio”. ¿Cuál era esa opción, esa “meta a la cual llegar”? Ella repitió en este punto que el objetivo establecido por los convenios de intercambio entre las instituciones chinas y el CUI era el de preparar a los estudiantes para estudios universitarios y que, por eso, la dirección del programa no podía ser otra que esa: tender cada vez más a enseñar un “español académico”, al que definió como “lo más universal, lo más general... si bien cambia por campos de estudio, tiene en todas partes las mismas características: es más formal, más claro, más explicativo” y al que distinguió, siguiendo los lineamientos de ALTE (*Association of Language Testers in Europe*)¹⁷, de un posible “español para el trabajo” y del mero “español de supervivencia”, argumentando que los campos laborales y el de la interacción social eran demasiado idiosincrásicos y específicos y que el programa, ante la “vastedad del lenguaje”, debía elegir, pues no podía ofrecerlo “todo”.

Porque apostaba por el logro de objetivos reales y por la capacidad del programa de acompañar e impulsar a los estudiantes en su consecución, fue también que relativizó el valor pedagógico de ciertas expectativas traídas por los estudiantes desde China, como el

¹⁷ ALTE es la *Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa* creada en 1989 y que en la actualidad cuenta con 34 instituciones miembros que representan 27 lenguas europeas. Fundada a partir de la eliminación de las barreras nacionales en Europa y el consecuente aumento de oportunidades de movilidad para los trabajadores y ciudadanos europeos en general, el ALTE se propone producir parámetros de examen objetivos y aplicables a todas las lenguas, de modo de poder garantizar la transferibilidad necesaria de las calificaciones y aptitudes lingüísticas de las personas. Entre otras cosas, el ALTE ha participado activamente en el desarrollo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en los años noventa. Sobre la distinción en campos de habilidades aplicables a diferentes ámbitos de la vida social de los hablantes (estudio, trabajo, intercambio social y turismo) puede verse:

<http://www.alte.org/cando/index.php>

plan de entrar a estudiar rápidamente cualquier carrera en la UBA desconociendo que esto requería, entre otras cosas, la reválida del título secundario, “que toma un año y medio o dos de preparación con viento a favor y suponiendo que puedan dar bien todas las materias, que son, además, específicamente culturales”. Abogaba por la elección de otras universidades argentinas, tanto públicas como privadas, que fueran menos restrictivas en el ingreso que la UBA y en las que las carreras fueran más breves y menos focalizadas en la teoría que en la práctica. También señaló, como ya habían hecho los docentes, la dificultad de que los estudiantes “se imaginen que ir a estudiar a español va a ser una cosa rápida, indolora, incolora e insípida, y después se encuentren con un flor de laburo”, que exigía de ellos tanto como ellos exigían del programa. En suma, “sabiendo cuáles son las limitaciones del caso” ella insistía en que el programa debía proponer caminos cada vez más nítidos a sus ingresantes, trazando bordes entre lo realizable y lo que, en cambio, se percibía como desahuciante e imposible, tanto en las prácticas de aprendizaje como de enseñanza.

Por otra parte, más uniforme podría ser así también el reclutamiento de estudiantes en China llevado adelante por agentes del CUI en el exterior y al que ella calificó de “dispar, sin requisitos de base”, lo cual producía también grandes disparidades en los recorridos visibles del programa. Estos últimos, ella los asignó a tres grupos diferenciados de estudiantes: 1) los que venían “para volver pronto a China y conseguir un mejor trabajo, porque según dicen el español allá es útil”; 2) los que venían con un proyecto académico a largo plazo, a estudiar por varios años en la Argentina pero dejando abierta la posibilidad y el deseo de volver a China; y 3) los que venían “no por el español, sino por una opción de vida, en donde ven que en Argentina tal vez lo pueden conseguir y ven en el español una forma de entrar”, sin ninguna perspectiva de volver a China. Al tercer grupo (3) le atribuyó el nivel más alto de ausentismo y deserción, fenómeno del cual el CUI debía dar cuenta formalmente ante las autoridades migratorias argentinas y que para los estudiantes significaba precarizar su situación legal en el país debido a la cancelación de sus visas.

En esta instancia su discurso se distinguía del de los docentes, quienes, como se observó más arriba, ponían de un lado lo que los estudiantes declaraban como sus objetivos y, del otro, lo que ellos en realidad, no sin cierta dosis de desconfianza, creían: que casi todos venían con intenciones de radicarse definitivamente, sin más proyecto que el de sobrevivir y obtener en Argentina algunas “ventajas” a las que en su país de origen, al que jamás podrían regresar, no habían podido acceder. La coordinadora, en cambio, asumía sin tapujos la posibilidad de que algunos estudiantes tomaran el programa como simple puerta de acceso legal a la Argentina y, al mismo tiempo, la consideraba un grave riesgo interno, en el sentido de que quienes no tenían intenciones serias de estudio podían interferir y obstaculizar el desarrollo óptimo de las actividades de los demás estudiantes en el programa.

Con respecto a los grupos (1) y (2), ella los describió con una actitud muy decidida, disciplinada, muy demandante aunque dispuesta a la negociación, cuyo rendimiento académico se mostraba superior cuanto más claro era para el estudiante el sentido entero y el plazo de su estadía en Argentina:

él quiere sacarle el jugo al programa y va a exigir de él lo que necesite, con lo cual es más fácil, porque se podrá quejar, le podrá gustar más o menos, pero uno sabe dónde está y qué quiere

En su intervención, la coordinadora no solo asumía al estudiante chino como un ser relativamente autónomo y libre en sus decisiones, responsable, sujeto de derechos capaz de expresarse y hablar aún cuando se encontrara en circunstancias culturales y lingüísticas adversas —¿cómo podría, de lo contrario, manifestar desacuerdo o exigir algo del programa?—, sino que, además, en su representación de la lengua no establecía ninguna jerarquía ni correlación entre lo que ella describía, citando los parámetros de ALTE, como sus usos y ámbitos diversos: “ámbito de estudio, de trabajo y de interacción social”. En consecuencia, tampoco abría juicio de valor sobre el uso social que cada estudiante chino optara por hacer de la lengua española, sino que se limitaba a poner en claro cuál sería, en este respecto, la dirección del programa: ofrecer un español adecuado para llevar adelante ciertos estudios universitarios. Su concepción de la lengua se correspondía de esta manera con una elaboración didáctica experta del español en tanto lengua —valga el énfasis-*extranjera*, tan enseñable como aprendible, y se acompañaba de una gran sensibilidad y capacidad de análisis del contexto en el que se desarrollaba el intercambio con los estudiantes chinos.

Que desde la coordinación ella obtuviera resultados fehacientemente positivos para el programa, era —y seguramente sigue siendo— una cuestión distinta y que quedaba sujeta al tiempo y a la posibilidad de que se siguieran abriendo, dentro de la institución, cada vez nuevos caminos para la investigación, la capacitación y el diálogo entre los diferentes actores.

ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL ÁREA DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

La entrevista con el director de Estudios Internacionales del CUI tuvo lugar en febrero de 2009 y cerró el ciclo de entrevistas del cual constituyó una pieza clave, pues si bien de la plana directiva, gerencial, de la institución hubo sólo un individuo entrevistado, la densidad y el peso de su palabra tienen, por así decir, efectos multiplicadores. Su discurso se repite en diferentes documentos que analizaré más abajo (prensa, folletería, página web) y tiene la facultad de crear, en cierto modo, la existencia misma del programa. A diferencia de las entrevistas a profesores y estudiantes, poco tenían sus respuestas de improvisadas y casuales: cada una de ellas parecía prefigurada, se fundamentaba en números y datos concretos y adquiría, por tanto, un tono firme y seguro.

Sobre el área internacional del CUI dijo que, a partir del “sorprendente” crecimiento de la demanda de enseñanza de español como lengua extranjera en el mundo entero en los últimos años, aquella se había ido consolidando como un área estratégica dentro de la institución, en el sentido de los ingresos económicos y del potencial de expansión institucional que proporcionaba, dando lugar a siempre nuevas transacciones en el

mercado educativo internacional. De ahí la diversidad de programas de español existentes en el CUI, de acuerdo con la procedencia y los intereses específicos de cada estudiantado.

El director añadió que, aunque la labor de esta área se basara en el español y la mayoría de estos programas tuviera su sede de funcionamiento en Buenos Aires, últimamente se había avanzado también en la dirección de firmar nuevos acuerdos según los cuales el CUI se comprometía a enseñar y capacitar no solo fuera de Argentina, sino también en otras lenguas, lo cual era algo “inédito e importantísimo” para la imagen de Argentina en tanto país exportador de servicios educativos. Anunció, a modo de ejemplo, que en 2009, para la antesala de la Copa Mundial de Fútbol, el CUI enviaría a Sudáfrica profesores de español, portugués, italiano y francés que impartirían clases a una parte del personal que trabajaría en este evento¹⁸ y que, pasado el Mundial, estaba proyectado abrir una suerte de nueva sede del CUI directamente allá. También, hablando de los convenios con China y del futuro del programa de español para estudiantes chinos, se refirió a las “réplicas” (noción problemática, ya que se vuelve difícil plantear la reproducción de un modelo uno a uno siendo los contextos de enseñanza tan radicalmente distintos) de éste que el CUI ya había alojado en dos universidades chinas, en las ciudades de Beijing y Tongling. Fundamentó esta apuesta institucional diciendo que, en su versión argentina, el programa tenía lamentablemente “un techo”: si bien no había ninguna duda de que el número de estudiantes chinos seguiría en lo sucesivo incrementándose, también estaba claro que el CUI no podría recibir un número exagerado (2000 ó 5000 simultáneamente, decía, por dar un número), porque no contaba con la infraestructura necesaria, remarcando que ninguna empresa argentina estaba en condiciones de satisfacer las demandas del mercado chino por sí sola —razón por la cual, a su entender, muchas fracasaban “miserablemente” en sus intentos de “hacer negocios con China”, por no unirse con otras. Por eso, dijo, el CUI ya había “procedido a la segunda etapa del proyecto”, que era “instalarlos en China, donde no hay límites”.

El discurso del director se desplegaba, de esta manera, claramente desde la perspectiva empresarial: mercados educativos que se abrían, lenguas como productos que se ofertaban y estudiantes como clientes o consumidores que compraban; todo esto se presentaba como la cara, a fin de cuentas, más afianzada de toda la realidad del programa, pues recordaba parcialmente algunos de los tópicos que repetían los estudiantes en sus valoraciones de la lengua española. Y, efectivamente, a la pregunta acerca del particular interés de los chinos por el español, siguió la respuesta que hacía foco en la expansión de los circuitos comerciales en la era de la globalización, en las inversiones chinas en la América hispánica y en la así referida obvia necesidad de que la lengua acompañara esos procesos económicos:

La primera razón es práctica: el mercado laboral... Empieza a haber una demanda creciente en el mercado laboral chino por el español. Hoy por hoy, esta demanda ha

¹⁸ Cf. Sección “CUI en el mundo” de la página web del CUI: “EL CUI FUE ELEGIDO PARA CAPACITAR A LOS ORGANIZADORES DEL MUNDIAL 2010”, disponible en: <http://www.cui.edu.ar/enelmundo/?page=nota1000>

crecido porque China apuesta estratégicamente al mercado latinoamericano, a invertir en determinadas áreas como, sobre todo, minería y desarrollo de infraestructura: caminos, tecnología de maquinaria agrícola, etc....

En realidad, este requerimiento de una lengua de comunicación para los negocios era, según el director, recíproca, por eso también los argentinos y muchos otros se interesaban por aprender el chino mandarín, aunque los chinos se mostraban mucho más prácticos, ávidos y urgidos por otras razones a aprender. Entre esas razones, volvía a aparecer la situación de fracaso académico inicial de los estudiantes del programa y de su marginación social en China ante la falta de perspectiva laboral, de ahí que el programa y sus objetivos les fueran presentados como directamente proporcionales o a medida de los suyos:

Los objetivos del programa tienen que ver básicamente con los objetivos de los estudiantes chinos: el estudiante chino que sale a estudiar idiomas en el exterior es porque va a hacer una carrera universitaria, es porque no pudo ingresar en la universidad de su país... Quedan fuera del mercado laboral, tienen que aspirar a una vida profesional sin título profesional en China... entonces se van, se van de a cientos de miles por año...

El primer destino (“mercado”) para estudiar era Australia y no Japón, como otros creían. El segundo, Estados Unidos, presente, según él, en el “imaginario de todo estudiante chino”.

El tercero, Europa, donde cada vez tenían “menos oportunidades”, dado el costo económico que implicaba además de las fuertes restricciones legales y la “resistencia social” cada vez mayor de los ciudadanos europeos, dirigidas en particular contra los inmigrantes chinos, ambas cosas que, en última instancia, favorecían la emergencia de su cuarta alternativa: “la Latinoamérica hispanohablante”.

En consonancia con eso, también se ordenaban y jerarquizaban las lenguas: mientras que el inglés, fuera de toda discusión, era el más demandado por los chinos al igual que por el resto del mundo, el español, por su parte, se venía posicionando en segundo lugar, tanto en la dimensión “imaginaria” como en la realidad misma, tal como aludía a este fenómeno el director y del cual podía en cierto modo “dar fe”, ya que un chino que sabía español no solo “creía” que iba a tener sino que efectivamente tenía ya en China, y tendría cada vez más, múltiples y concretas oportunidades laborales, cosa que explicaba, apelando al principio de su argumentación, en el hecho sabido por los estudiantes chinos y por todos de que los negocios entre China e Hispanoamérica prosperaban y se hallaban en un momento muy favorable.

Entonces, de modo muy similar a lo que hacían los estudiantes en las entrevistas, el director planteaba que el español era necesario para los negocios y que por eso era importante aprenderlo, porque para un chino saber español garantizaba, sin más, un buen trabajo; por lo que esta representación de la lengua no presentaba, prácticamente, ningún signo de ruptura o discontinuidad entre unas instancias y otras: la de la “realidad” y la de la “imaginación”, por un lado, y la de los estudiantes y la del director, por otro. Sin embargo,

a este pretendido vínculo natural, uno a uno, entre mercado y lengua, que establecía que a más negocios, más interés y más motivación por aprender una u otra lengua, el director oponía, sin advertir su desvío lógico, una interesante paradoja cuando contrastaba la actitud de los chinos con respecto a Brasil y la lengua portuguesa. Así señalaba:

Brasil, curiosamente, todavía no es un objetivo de los chinos, y digo “curiosamente” porque China tiene más negocios con Brasil que con Latinoamérica, pero portugués todavía no aprenden. Hay programas, pero pocos. *Los brasileiros se despertaron más tarde que nosotros con respecto a la enseñanza de su lengua* (el subrayado es mío).

Al describir el devaluado prestigio del portugués en las representaciones sociolingüísticas existentes entre los chinos aun cuando Brasil y China sostuvieran importantes relaciones comerciales, el director reconocía que no solo la economía era necesaria para activar el interés y entusiasmo por aprender una lengua, sino también algo más y de otro orden, ya que los brasileños todavía no lo habían hecho suficientemente. Y es que, sin duda, además de a los negocios en sí, la motivación respondía —como el director mismo se ocupó de relatar— a un intenso trabajo de promoción y propaganda del CUI que, en cooperación con otros actores, reforzaba el imaginario de los chinos en torno a la lengua española:

... contactar instituciones y universidades extranjeras para ver la posibilidad de hacer intercambios a través de convenios de cooperación, relacionarse con gobiernos nacionales, provinciales y municipales de otros países para apoyar y fomentar esos acuerdos, asistir a ferias internacionales en el área de la educación y la cultura, asistir en conjunto con otras instituciones a eventos dentro y fuera del país donde creemos que es posible promocionar la educación argentina en general y, sobre todo, la educación en idiomas y del español en particular... tenemos representantes allá que hacen acciones en toda China y a su vez trabajan con agentes chinos y se hacen acciones de promoción del programa: conferencias, se ponen *banners*, se va a ferias de educación, hemos estado en la página web más importante de educación, etc.

Un poco después, incluso comparó las gestiones del CUI en el exterior con las del Instituto Cervantes, inscribiéndolo así dentro de su misma lógica de gestión:

...tratar de llevar la oferta del programa de español a otros países, ubicarlo allí, un poco como hace el Instituto Cervantes desde España, ubicarlo, radicarlo allá.

En términos de la sociología del lenguaje clásica, todas estas acciones se pueden describir como *acción sobre el estatus* de una lengua (Calvet, 1997: 15) y tienen el objetivo, precisamente, de posicionar en un lugar de prestigio relativo las imágenes de una lengua, adscribiéndole a esta —como quedó claro en las declaraciones del director y como analizaré más abajo— valores extralingüísticos que la realcen y la legitimen como portadora de significados sociales altamente positivos (el español como lengua de educación, como lengua para los negocios, etc.). Naturalmente, extralingüísticos son también los fines y efectos últimos de estas operaciones sobre la lengua, en tanto suponen,

entre otras cosas, cuantiosos beneficios económicos —en este caso, no solamente para el CUI sino para la Argentina en general, tal como sugieren diversos informes y trabajos de investigación nacionales, que incluso plantean la conveniencia de hacer del desarrollo del ELE una política de Estado, esto es, un asunto de incumbencia pública y no solo de interés privado (Acuña, 2005; Rusell y Velloso, 2008). También la referencia del director al Instituto Cervantes sugiere esta inferencia, puesto que se sabe que la enseñanza de ELE (Otero, 2005; Del Valle, 2007) constituye una interesante fuente de ingresos para España, además de estimular la metáfora de la hermandad hispanoamericana, sumamente útil y necesaria para la consecución de otros, diversos negocios.

Pero, por otra parte, extralingüísticos y, fundamentalmente, extraeconómicos —quizá por eso mismo desatendidos— son algunos de los riesgos que surgen al pretender reducir la lengua a un nivel de pura mercancía, como hemos ido observando a lo largo de este análisis. De manera que el punto discutible, en este marco, no es si el ELE es o no una herramienta para el enriquecimiento económico, lo cual ya se encuentra suficientemente demostrado y que, a los fines de este trabajo, carece de interés, sino más bien qué sucede cuando quienes trabajan con las lenguas (vendiéndolas, promoviéndolas o enseñándolas) dejan de considerarlas dispositivos sociales y psicológicos extremadamente complejos y delicados, a través de los cuales se activan relaciones de poder y procesos de inclusión-exclusión que producen importantes fisuras y dolores entre —y dentro mismo de— quienes aprenden y enseñan una lengua, o quienes, simplemente, viven o se ven obligados a vivir en ella. Hasta tal punto se vuelve crucial atender a estos aspectos que, al no hacerlo, las condiciones básicas para la obtención de resultados positivos en la interacción educativa, que no son otras que el respeto y la confianza mutua entre los actores, se ven socavadas hasta la raíz —y, en última instancia, junto con ello entra en crisis la entera transacción comercial que, desde otra esfera, se intenta llevar adelante.

PRENSA, PROPANDA Y PUBLICIDAD

Con los veinte recortes de prensa nacional, fechados entre el 26 de junio de 2005 y el 3 de enero de 2010 (cf. abajo), en los que se menciona o se da noticias sobre el programa de español para chinos es posible reconstruir la trayectoria según la cual el CUI ha salido al mercado internacional ofertando pero a la vez creando valor y, con él, retroalimentando las representaciones circulantes referidas al español en China.

En un rápido recorrido de títulos y subtítulos es posible observar, primero, cómo se lleva adelante esta performance en el ámbito internacional: “La Facultad de la UBA creó el área de Relaciones Internacionales. Agronomía sale a tentar al mundo. Busca promover la inscripción de alumnos extranjeros en carreras de grado y posgrado” (*Clarín*, 26/6/05), “*China Education Expo*. Las universidades argentinas muestran su oferta en China. Presentan sus carreras de grado, posgrado y los cursos de español” (*Clarín*, 16/10/05), “En busca de estudiantes chinos. Quince casas de estudio argentinas presentaron su oferta educativa en la *China Education Expo*. Idioma español y deportes, ejes de la propuesta”

(*La Nación*, 1/11/05), “El difícil arte de atraer a China” (*LN*, 5/12/06). Y, segundo, en qué resultados, de modo más o menos mediato, dicho empeño se ha ido traduciendo: “El español seduce a China” (*La Nación*, 5/1/06), “Cada vez más jóvenes chinos estudian español” (20/5/07) “El español atrae estudiantes y negocios” (*LN*, 17/5/08), “Los alumnos llegados de Oriente. Más de doscientos estudiantes chinos vienen para aprender castellano” (13/3/09). Una fórmula que, aunque requiere de un gran esfuerzo logístico y económico por parte de la institución (la asociación con otras instituciones nacionales que la legitimen y aumenten sus posibilidades de satisfacer las demandas chinas, o el financiamiento de múltiples viajes, entre otros), se justifica tanto por el éxito obtenido en el ámbito privado, esto es, los alumnos chinos que efectivamente llegan a estudiar al CUI, como en la esfera pública (“Nueva distinción para exportadores argentinos. La Fundación ExportAr premió una vez más a los empresarios que más se destacaron en el comercio exterior, en un acto en el Palacio San Martín”, *La Nación*, 26/12/07. En ese acto fue premiado el CUI).

Así, el triunfo comercial queda en esta secuencia ligado a la lengua española en tanto mercancía; los argumentos para su venta y compra también se exhiben a lo largo de estos artículos de prensa, en boca de diferentes actores, repitiendo asociaciones ya conocidas: “Buscamos aumentar el horizonte de la cooperación internacional, fomentar el intercambio de alumnos y docentes, y de esta forma agregar valor al creciente intercambio comercial entre ambas regiones”, aseguró el decano de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, junto al director del CUI, Roberto Villarruel.” (*Clarín*, 16/10/05), “El idioma va a ser el instrumento fundamental para el intercambio entre nuestros países, sostuvo el director del CUI [...] Con la mirada en el comercio exterior [...] dicen que la lengua es una herramienta de comunicación muy importante” (*La Nación*, 5/1/06), “...el idioma es el puente para las relaciones comerciales futuras. Los chinos lo entienden así y, fieles a sus convicciones y necesidades, se dedican a estudiar español”, sostuvo Bell, director comercial del CUI” (*La Nación*, 5/12/06). No es difícil percibir cómo, en la reiteración mediática de estos tópicos, las representaciones del estudiantado chino en torno al español pueden verse reforzadas, en la apelación del CUI a una combinación de factores de motivación del aprendizaje tanto individuales (el progreso económico y el estatus profesional personal) como sociales (la necesidad “nacional” de China de un número importante de trabajadores calificados con vistas al intercambio comercial con Hispanoamérica).

La construcción de estas representaciones no pertenece, por supuesto, exclusivamente al CUI ni a la escena argentina, sino que se remonta al ámbito chino, donde el CUI pero también otros importantes actores hacen su intervención cooptando el interés de los estudiantes por la lengua castellana. Un estudio más detallado de este proceso requeriría, entre otras cosas, un relevamiento de la prensa china referida al tema, lo que escapa a los límites de este trabajo¹⁹. Pero lo que, en todo caso, se abre como interrogante para la

¹⁹ Cf., por ejemplo, González Puy (2006-2007). Solamente a modo de pincelada, se puede ver el modo de trabajo del CUI en China, parangonable al de otros agentes en el modo de infundir valores positivos a la

investigación, frente a los recortes de prensa analizados, es la cuestión, nunca mencionada, de las dificultades que el proceso de enseñanza/aprendizaje convoca una vez que se aloja en coordenadas geográficas, temporales, sociales y también personales precisas, que determinan en conjunto el grado de éxito relativo en el aprendizaje del español. No solo devienen relevantes entonces el perfil individual del candidato, con su biografía lingüística y académica, su motivación individual y su dedicación a los estudios, sino también factores de índole social —algunos de los cuales he analizado más arriba— con los que este tiene que vérselas una vez dejado el país de origen, China, y que son sus lazos comunitarios con la comunidad china establecida en la Argentina, el reconocimiento de esa comunidad por parte de la comunidad mayoritaria, las representaciones lingüísticas que porta con respecto al español, los docentes que tenga y el entorno en general. En otras palabras, las dificultades propias del que aprende una lengua no caracterizada tanto como “extranjera” sino más bien como “segunda”, o cuando menos con esta frontera teórica difuminada en tanto el estudiante chino se halla en contexto de inmigración (Baker, 1997: 125-140).

OBJETIVOS ENUNCIADOS POR EL PROGRAMA

No me ha sido posible acceder, en concreto, a los documentos de los convenios firmados entre el CUI y las instituciones chinas implicadas en el envío de estudiantes. Al margen de estos, no eran muchos tampoco los documentos institucionales disponibles al público en general que describieran las características, fundamentos y objetivos del programa para chinos y los que había, al menos hasta abril de 2010, no se extendían demasiado en detalles. Quizá no era de extrañar, pues el programa ha sufrido desde su comienzo, como se dijo, grandes modificaciones y tiene hasta hoy las características de “programa piloto”, como lo llamaron algunos de sus docentes y su coordinadora, equipo cuyo trabajo ha ido también modelando, no sin tensiones, la forma presente de aquel (Arregui y García, 2008; García y otros, 2009).

lengua que se promociona : “Going global for your future” es el lema de la *China Education Expo 2008* (“Universal values, global dreams”), gran feria de educación aprobada por el Ministerio de Educación en China en la que el CUI, junto a otras instituciones argentinas, participó múltiples veces presentando su propuesta institucional en general y su programa de español para chinos en particular. Esta feria se presenta como “an opportunity for overseas schools to expand their presence in the world’s largest recruitment market”, o sea, el mercado chino, y el CUI aparece allí como exhibidor en el marco de la Universidad de Buenos Aires, la cual se define por producir el “70% of all research in the country, and the largest number of teachers, researchers and professionals nation-wide” así como por contar con cinco premios Nobel. Mientras que la UBA ofrece en esta feria las carreras de las Facultades de Ciencias Económicas, Veterinaria y Agronomía, el CUI se presenta como “the largest school of languages in Argentina, with nearly 40.000 students per year enrolled in 13 different languages and an average of 2000 international students per year taking Spanish language courses”, incluyendo “a product unique in its kind: the Spanish language program for Chinese students, conceived and developed to meet the needs of Chinese students vis-à-vis the challenge of learning Spanish”. Cf. en: <http://www.chinaeducationexpo.com/english/exhibition/profile.php?id=1323>

A esto también se pueden agregar los folletos que en este tipo de feria el CUI entrega, en los que se añade información y servicios referidos a los atractivos turísticos y culturales de Argentina y eslóganes como “estudiar idiomas no es solo aprender una lengua, es conocer una cultura” o el democrático “todos pueden estudiar idiomas en la facultad”.

La antigua página web del CUI²⁰, entonces, se instituía como una de las pocas fuentes escritas y públicas de descripción formal del programa. Y aún es así, con la diferencia de que el sitio ha sido posteriormente renovado y mudado y presenta ahora un panorama más exhaustivo de la estructura y contenidos del programa²¹. Según el documento que allí se encuentra, el programa se organiza en la actualidad en al menos tres estadios diferentes y estos se describen como sigue: “Curso Inicial”, de dos meses de duración en 160 horas a ser cursadas en la República Popular China con una profesora del CUI asignada a ese fin, en el que se trabaja con *Estación Español*, un libro de texto elaborado especialmente por un equipo bilingüe español-chino de profesores del CUI. La aprobación de este curso preparatorio en China es requisito indispensable para el ingreso al “programa de español para estudiantes chinos” propiamente dicho, con sede en Argentina, el cual a su vez se divide en cuatro trimestres de cursos intensivos, de tres horas por día más clases tutoriales, cuyos niveles corresponderían con un A2-B1, B1-B2, B2-C1 y C1 del ALTE, respectivamente. Allí, “el diseño curricular obedece a la intención de ir progresando desde los aspectos más funcionales del español hacia los más específicos y complejos del ámbito académico”. El último de estos ciclos, en estricta consonancia con eso, se denomina “Español para la universidad” y se propone “preparar a los alumnos para el examen de ingreso a las universidades argentinas”.

A continuación, se presentan dos “opciones para continuar los estudios de español con fines académicos”. En primer lugar, el así llamado “Programa de Reválida del Secundario”, de tres semestres de duración y que incluye cursos en torno a los contenidos curriculares específicos de la escuela secundaria argentina: geografía argentina, historia argentina, educación cívica, literatura argentina, etc., cuya acreditación es condición o bien de ingreso (UBA) o bien de egreso de todas las universidades argentinas. En segundo lugar, se ofrecen cursos de “Preparación para DELE y CELU”, ambos exámenes de certificación de dominio de la lengua española de validez internacional²². Requisito de admisión a cualquiera de estas dos variantes es el haber completado y aprobado los doce meses en Argentina, habiendo alcanzado previamente, por lo tanto, un nivel C1.

La reseña se completa con especificaciones concernientes al régimen de asistencia y requisitos de regularidad, obligaciones y derechos de examinación periódicas, horarios, materiales, aranceles consignados en dólares y detalles sobre los contenidos curriculares de cada curso o unidad trimestral, haciendo hincapié en la formulación reiterada de objetivos de aprendizaje, de mínima y máxima, que se adecuan a los niveles y a la utilización

²⁰ Cf. en: <http://www.cui.edu.ar/espanol/chinos.asp> (último acceso: 30/05/10).

²¹ Cf. en: <http://www.studyinbuenosaires.edu.ar/espanol-ch.php> (último acceso: 30/05/10).

²² El CELU (Certificado de español: lengua y uso) es un examen desarrollado por un consorcio de universidades argentinas. Cf. en: <http://www.celu.edu.ar/>. Para el DELE (Diploma de español como lengua extranjera) cf. <http://www.dele.org/espanol/>. Este nuevo nexo del CUI con las instituciones españolas era justificado por el director de Estudios Internacionales como una ventaja relativa para los chinos, en tanto podían estudiar español en Argentina pagando menos que en España pero acreditando sus conocimientos a través del examen europeo.

principalmente académica de la L2 tal como los define ALTE y a los que hacía mención la coordinadora en la entrevista antes referida.

Si bien presenta recorridos alternativos, se podría decir que, en una versión mínima, el programa —en sentido amplio— tiene ahora una duración aproximada de dieciocho meses desde que se empieza a tomar clases en China hasta que se concluye el curso de “Español para fines académicos”, que apoya a los estudiantes en su primer semestre como estudiantes de una universidad argentina. No obstante, se contempla también la posibilidad de que el cursado se extienda entre seis meses (“Preparación de DELE o CELU”) o aún otros dieciocho meses más (“Reválida del Secundario”). En este sentido, es muy interesante atender al hecho de que en su formulación original —dentro de la que sí se inscribe el último grupo de estudiantes entrevistados— el programa proponía en total unos nueve meses de cursos, al cabo de los cuales los estudiantes egresaban y se iban del CUI con destinos, como se señaló antes, bastante inciertos. Ahora el programa intenta acompañarlos más allá todavía en su camino, lo que de por sí ya supone el reconocimiento práctico de esa necesidad.

Hoy en día, por lo tanto, se trata de un programa todavía ambicioso en sus enunciados, pero que se acerca en la letra quizá más, según decía la coordinadora, a las “necesidades” de los estudiantes chinos y a la propia necesidad del CUI de ajustar su oferta en el sentido de poder avalar mejores resultados. Es evidente que desde el momento inicial en 2006, pasando luego por la elaboración del libro *Estación Español* exclusivo para el estudiantado chino, la producción de trabajos de investigación y evaluación internos, la sucesión de coordinaciones académicas, y hasta llegar a los enunciados actuales, mucha agua ha corrido bajo el puente: mucho cambio, mucha experimentación, con costos considerables pero también con buenas ganancias, en diversos sentidos. En equilibrar marchas y contramarchas reside el inmenso desafío del CUI y es de esperar, entonces, que continúe precisando cada vez más y mejor los contornos del programa con vistas al futuro.

Ideologías y fetiches lingüísticos. Conclusiones

En su definición de ideología lingüística²³, Del Valle deslinda tres aspectos como condiciones de posibilidad de su aparición (2007: 20):

²³ “Las ideologías lingüísticas son entendidas como sistemas de ideas que integran nociones generales del lenguaje, el habla o la comunicación con visiones y acciones concretas que afectan la identidad lingüística de una determinada comunidad. El funcionamiento de estos sistemas de ideas se analiza siempre en el contexto de las estructuras sociales, relaciones de poder y actividades políticas y económicas relevantes para el colectivo humano estudiado”, Del Valle, J. (2005): “La lengua, patria común: política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico”, en R. Wright y P. Richetts (eds.): *Studies in Iberoromance Linguistics dedicated to Ralph Penny*, Juan de la Cuesta, Delaware, pp.391-415, cit. en Arnoux (2008).

su *contextualidad*, es decir, su vinculación con un orden cultural, político y social; (...) su *función naturalizadora*, es decir, su efecto normalizador de un orden extralingüístico que queda apuntalado en el sentido común, y (...) su *institucionalidad*, es decir, su producción y reproducción en prácticas institucionalmente organizadas en beneficio de formas concretas de poder y autoridad.

Con respecto a lo primero, el *contexto* que según este autor no se puede dejar de lado cuando se analizan las políticas lingüísticas de promoción del español en la actualidad es aquel que, producto del devenir histórico, marca hoy la coexistencia de nación y mundo global. Y, en efecto, en el caso del programa del CUI observamos que ambos niveles están presentes aunque de modo distinto, puesto que en las representaciones estudiadas se hace corresponder la lengua con funciones relativas a ambos: en el caso de muchos profesores, la lengua se concibe de modo más tradicional como factor de cohesión nacional y, a la vez, de estratificación social interna de una comunidad que se entiende como homogénea y monolingüe; así, quien no habla la lengua legítima, en términos de (Bourdieu, 1985), queda segregado de aquella. En cambio, solo unos pocos perciben la propia lengua y su labor docente como adscripta a una industria internacional y a un sistema mercantil que la ubica en el presente en una posición relativamente ventajosa con respecto a otras lenguas, aún cuando ellos mismos como docentes y trabajadores se beneficien directamente de esta situación.

En el caso de los estudiantes, por el contrario, la dimensión global de la lengua se hace presente de manera incluso exagerada, destiñéndola de todo color local y haciendo de ella un objeto neutro, desterritorializado, al hacer énfasis constante en la movilidad y apertura que vendrían dadas de manera “natural” con su aprendizaje. Algo similar se observa en la entrevista al Director de Estudios Internacionales del CUI, quien insistió en las supuestas ventajas que aprender español supone para los estudiantes chinos, ya sea en China, ya en un nivel “internacional” que queda en última instancia difuso. He señalado, además, que su discurso tiene efectos multiplicadores a través de otras instancias institucionales que, como los medios masivos de comunicación, instauran y reproducen ideologías.

La *institucionalidad* de estas prácticas discursivas no es, como ya he señalado, privativa del CUI, sino que se corresponde con la labor de otras agencias de promoción de la lengua, sobre todo de origen español o incluso ligadas directamente al Estado español, como el Instituto Cervantes, que, parafraseando a Del Valle (2007: 49), persiguen utilizar la enseñanza de la lengua en otros ámbitos como sólida fuente de ingresos pero también como método de propaganda cultural en apoyo a los intereses económicos y políticos de los países hispanohablantes de los que provienen. Está claro que estos intereses deben investirse de otro tipo de legitimidad mediante la construcción de una cierta “imagen pública” de la lengua que promueven y que uno de los rasgos fundamentales de esta imagen radica, tal como lo describe Del Valle, en la constitución discursiva de un bloque, la comunidad hispanohablante internacional, en el que la lengua opera como lugar de

encuentro y concordia (no olvidemos valoraciones de los estudiantes como “*Spanish is for connecting and not for studying*”).

En este sentido, y atendiendo a la tensión entre lo nacional y lo global, los análisis de Del Valle invitan pues a observar cómo a la zaga de España, del Instituto Cervantes y de su ostensible programa industrial de estímulo a la enseñanza del español se alinean instituciones periféricas como el CUI, de países periféricos como Argentina (cf. Arnoux, 2008)²⁴, que, aunque persiguen sus propios fines, se avienen discursivamente con aquellos para alcanzarlos, de modo que reproducen al mismo tiempo que producen la ideología lingüística en la que se sostienen.

Por lo demás, teniendo en cuenta la *función naturalizadora* de la ideología y su manifestación discursiva, es decir, el hecho de que solo a través de los discursos esta pueda ser asida, es posible dimensionar, en el caso analizado, el enorme impacto de estas políticas de promoción del español en aquellos a quienes van en parte dirigidas. Pues si consideramos la operación según la cual también se le transfiere a la lengua valor económico o una promesa de *rentabilidad* (Del Valle, 2007: 263) y beneficios para quien la posea, se comprende por qué esta imagen cobra fuerza y se hace patente en la voz de los estudiantes chinos que identifican el español llanamente con los negocios y la economía, repitiendo esta asociación de principio a fin y dejando en la sombra aspectos de su vida de individuos y hablantes marcada por el desarraigo, la exclusión y la incertidumbre con respecto al futuro. Y aunque con el paso del tiempo y la permanencia dentro del programa algunas representaciones negativas, ligadas a la dificultad de la lengua, surgen como resultado de su experiencia de aprendizaje y de su convivencia con los argentinos, cabe todavía preguntarse por qué las imágenes altamente positivas del español no solo persisten sino que además predominan fuertemente cuando los estudiantes son interpelados a responder por ello. Y sugiere Bein (2005: 5):

mientras que la propaganda de muchas lenguas es una suerte de lo que en sociología del lenguaje llamamos acción sobre el estatus, en el caso del inglés ese estatus está asegurado por factores extralingüísticos, como su cualidad de exigencia laboral; por lo tanto, la propaganda a favor del inglés se confunde con el discurso publicitario.

El español, por su parte, se puede decir que avanza en esa misma dirección: la acción sobre el estatus ha alcanzado un éxito tal que pareciera que ya no es necesario convencer a nadie —al menos no a los estudiantes chinos— del “valor económico del español” ni de la supuesta utilidad de estudiarlo: la mención constante al creciente intercambio comercial entre China e Hispanoamérica da el argumento en apariencia más persuasivo, motor de la necesidad de aprender la lengua. El punto problemático, no obstante, es que de esta

²⁴ En este estudio, tanto como en los de José del Valle, se describe con cifras y datos, además de a través del análisis de discursos, en qué sentido se puede hablar de la centralidad de España en cuanto a las políticas lingüísticas respecto del español y la “situación de debilidad” comparativa de los países hispanoamericanos — en relación con la formación de áreas idiomáticas en el mapa global y de diversos centros y periferias que atienden, respectivamente, a diferentes intereses en cada caso.

“simultaneidad y dependencia mutua de la proyección empresarial y la lingüística” (Del Valle, 2007: 59) a la fetichización de la lengua el paso es realmente breve, uno y el mismo, y que la falacia sobre la que esto descansa inhibe, en tanto “los discursos que informan estos fetiches suelen presentarse como discursos únicos” (Bein, 2005: 6), la emergencia y circulación de ideas alternativas sobre la lengua (la lengua como factor de integración social, la aprendizaje como proceso mensurable y finito, etc.) que podrían, eventualmente, dar lugar a procesos de enseñanza/ aprendizaje verdaderamente eficaces y exitosos.

De modo que al adjudicar, desde las instituciones responsables de la promoción internacional del español, estas virtudes a la lengua se reproducen y estimulan representaciones del español, retomando a Bein (2005: 4-5), “manifiestamente falsas”, pues mientras que el español es, sin lugar a dudas, fuente de riqueza para quienes desarrollan la industria de su enseñanza en Europa, Asia, América o donde fuere, no queda nada claro cómo es que una persona china que sabe español tendría, por el mero hecho de saberlo, asegurado un trabajo, una carrera universitaria o un futuro académico y profesional exitoso en general, menos si se observa el singular contexto en el que, en el caso estudiado, aprenden esta lengua. Dadas las relaciones de poder y fuerza desigual a las que como estudiantes extranjeros se encuentran expuestos, es preciso recordar, junto con Del Valle (2007: 63), que toda “política lingüística *es* política, y que como tal sus agentes han de dar cuenta no sólo de la eficacia y la eficiencia de sus esfuerzos sino también de los principios éticos que los inspiran”, en el sentido de que la promoción lingüística requiere no solamente el análisis cuidadoso de los beneficios que produce, sino también la consideración de los hablantes que en algún modo pueden verse perjudicados por ella.

Agradecimientos

A los estudiantes, docentes y directivos del CUI, por su colaboración a lo largo de este trabajo, y a Roberto Bein, por acompañarme y dirigirme.

Bibliografía

- Acuña, Leonor (2005) “La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado”, Anais do File III.
- (2001) “La enseñanza del español a extranjeros en la Argentina”, II Congreso Internacional de la lengua española, Valladolid. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos>
- Alam, Florencia (2008): “Representaciones sociolingüísticas en la comunidad inmigrante chino-taiwanesa: Posibles abordajes para la enseñanza”. Ponencia presentada en IV Coloquio CELU: La interculturalidad y la internacionalización en las prácticas evaluativas. Universidad Nacional del Litoral. Ciudad de Santa Fe, Santa Fe, 8 y 9 de Agosto de 2008. Disponible en:

http://www.celu.edu.ar/images/stories/pdf/coloquios/4_coloquio/cc_p_representaciones_sociolingüísticas_alam.pdf

- (2008): “Actitudes y representaciones lingüísticas en la interacción entre la comunidad inmigrante china y la comunidad local”. Ponencia presentada en IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Universidad del Litoral, Ciudad de Santa Fe, Santa Fe, 9 al 12 de abril de 2008. (en prensa)
- Aristóteles (2006): *El arte de la retórica*. Trad. E. Ignacio Granero. Buenos Aires, EUDEBA.
- Arnoux, Elvira (2008): “‘La lengua es la patria’, ‘nuestra lengua es mestiza’ y ‘el español es americano’. Desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española (2004)”, en Sabine Hofmann (ed.): *Más allá de la nación. Medios, espacios comunicativos y nuevas comunidades imaginadas*. Berlín, Edition Tranvía / Verlag Walter Frei, pp. 17-39.
- Arregui, Victoria y Fernanda García (2008): “Crónica de una experiencia con estudiantes ELE de la República Popular China: entrecruzamientos vivenciales y académicos”, Ponencia presentada en las *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera – I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*, 21 al 23 de mayo, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Inédita.
- Baker, Colin (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Cátedra, Barcelona.
- Bein, Roberto (1999): “El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica”, en E. Arnoux y R. Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, EUDEBA, pp.191-216.
- (2005): “Las lenguas como fetiche”. Conferencia plenaria pronunciada en el Congreso internacional “Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística”, Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Publicado en CD-ROM. Editores: Jorge Panesi y Susana Santos. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/7319552>
- (2006): “Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas”: *Anales del I Congreso del Mercosur: Interculturalidad y bilingüismo en educación*, Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Misiones, pp. 41-53.
- Bourdieu, Pierre (1985): *¿Qué significa hablar?*, Madrid, Akal.
- (1988): *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- Boyer, Henry (1991): *Langues en conflit*, París, L’Harmattan. Trad. Roberto Bein para la Cátedra de Sociología del Lenguaje
- Calvet, Louis-Jean (1997): *Las políticas lingüísticas*, Buenos Aires, Edicial.
- Del Valle, José (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert. Paginación de acuerdo con el apunte de la Cátedra de Sociología del Lenguaje.
- y J.L. Stheemam (Eds.) (2004): *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.
- Di Tullio, Ángela (2003): *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires, EUDEBA.
- García, M.F., C. Fares, V. Arregui, E. Romano (2008) “Enseñanza de español a grupos homogéneos de estudiantes chinos: consideraciones metodológicas para la evaluación

- y el diseño de programas”. Ponencia presentada en IV Coloquio CELU. Santa Fe, 8 y 9 de agosto de 2008.
- García Canclini, Néstor (1999): *La globalización imaginada*, Barcelona, Paidós.
- González Puy, Inmaculada (2006-2007): “El español en China”, en *Anuario Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes, pp: 133-142. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf
- López García, Ángel (2007): *El boom de la lengua española: análisis ideológico de un proceso expansivo*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Martín Rojo, Luisa (1995) «Bilingüismo y diversidad cultural en el aula», en *Didáctica*, 7. Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados, pp.309-320, UCM, Madrid. Disponible en:
<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9595110309A.PDF>
- Ninyoles, LL.R. (1972): *Idioma y poder social*, Madrid, Tecnos.
- Otero, Jaime (2005): «Los argumentos económicos de la lengua española», en ARI N°42, *Análisis*, Madrid, Real Instituto Elcano. Disponible en:
<http://www.lai.at/wissenschaft/lehrgang/semester/ss2005/rv/files/otero.2005.pdf>
- Rioja, Lara (2009) «Impacto del CELU en las estrategias didácticas con estudiantes chinos». Ponencia presentada en V Coloquio CELU: Lengua, identidad y procesos de integración regional. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 21 y 22 de agosto de 2009. Disponible en:
http://www.celu.edu.ar/images/stories/pdf/coloquios/5_coloquio/Impacto_del_celu_en_las_estrategias_didacticas_con_estudiantes_chinos_Rioja.pdf
- Rusell, G., L. Varela y L. Velloso (2008): “La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: un sector en expansión”. Madrid, Real Instituto Elcano. Disponible en:
http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Elcano_es/Zonas_es/ARI61-2008

Fuentes periodísticas (en orden cronológico)

- Clarín* (26/6/2005): “Agronomía sale a tentar al mundo”, en *Clarín*, Buenos Aires, en:
<http://edant.clarin.com/diario/2005/06/26/sociedad/s-1002700.htm> (último acceso: 15/8/2010)
- Tatti, Victoria (16/10/2005): “Las universidades argentinas muestran su oferta en China”, en *Clarín*, Buenos Aires, en:
<http://edant.clarin.com/diario/2005/10/16/sociedad/s-01071896.htm>
- (21/10/2005): “Profesores de la UBA enseñarán español en una universidad china”, en *Clarín*, Buenos Aires, en:
<http://edant.clarin.com/diario/2005/10/21/sociedad/s-04801.htm>
- J.C. (1/11/2005): “En busca de estudiantes chinos”, en *La Nación*, Buenos Aires, en:
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=751837&high=centro%25
- Zampa, Luciano (15/12/2005): “El boom local del idioma chino ya tiene su contrapartida en ese país”, en *Página/12*, Buenos Aires, en:

<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-60515-2005-12-15.html>
Reinos, Susana (5/1/2006): “El español seduce a China”, en *La Nación*, Buenos Aires, en:
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=769829&high=centro%25
— (15/1/2006): “En la Argentina cada vez se estudia más”, en *La Nación*, Buenos Aires, en:
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=772519&high=centro%25
Livchits, Lucas (28/4/2006): “Cuando aprender chino ya es una prueba superada”, en
Página/12, Buenos Aires, en:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-66181-2006-04-28.html>
San Martín, Raquel (3/6/2006): “Creció un 25% el número de extranjeros que estudia
español”, en *La Nación*, Buenos Aires, en:
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=811313&high=centro%25
Di Lázaro, Alejandro (5/12/2006): “El difícil arte de atraer a China”, en *La Nación*, Buenos
Aires, en:
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=864231&high=centro%25
San Martín, Raquel (23/3/2007): “China despliega su oferta universitaria”, en *La Nación*,
Buenos Aires, en:
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=893745&high=centro%25
— (20/5/2007): “Cada vez más jóvenes chinos estudian español”, en *La Nación*, Buenos
Aires, en:
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=910135&high=centro%25
La Nación (26/12/2007): “Nueva distinción para exportadores argentinos”, en *La Nación*,
Buenos Aires. Disponible en:
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=973446&high=centro%25
San Martín, Raquel (17/5/2008): “El español atrae estudiantes y negocios”, en *La Nación*,
Buenos Aires, en:
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1013126&high=centro
Gorodischer, Violeta (25/5/2008): “Hablando se conoce gente”, en *Página/12*, Buenos
Aires, en:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-4634-2008-05-25.html>
San Martín, Raquel (24/7/2008): “El Instituto Confucio eligió la Argentina para abrir una
sede”, en *La Nación*, Buenos Aires, en:
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1032987&high=centro
Página/12 (25/7/2008): “Confucio en la UBA”, en *Página/12*, Buenos Aires, en:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-108417-2008-07-25.html>
Premat, Silvina (10/12/2008): “China eligió la Argentina para enseñar su idioma”, en *La
Nación*, Buenos Aires, en:
http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1079049&high=centro
Forster, Tomás (13/3/2009): “Los alumnos llegados de Oriente”, en *Página/12*, Buenos
Aires, en:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-121451-2009-03-13.html>
Clarín (14/6/2009): “El Instituto Confucio abrió sus puertas en Buenos Aires”, en *Clarín*,
Buenos Aires, en:
<http://edant.clarin.com/diario/2009/06/14/sociedad/s-01938817.htm>