

Introducción: perspectivas críticas sobre el ELE como industria y mercado

Introduction: critical perspectives on ELE as an industry and market

ALBERTO BRUZOS
PRINCETON UNIVERSITY
abruzos@princeton.edu

1. Introducción

Desde sus orígenes a mediados de los años 80, el ELE (también E/LE o Español como Lengua Extranjera) se ha venido desarrollando en España¹ de manera paralela a una serie de discursos y políticas destinadas a la promoción del español “como lengua internacional e instrumento de transmisión de una cultura de prestigio” (Instituto Cervantes, 2015).

La creación del Instituto Cervantes en 1991 marcó un momento decisivo en la doble empresa de difusión internacional del español y organización del campo profesional del ELE. Así, en los siguientes años, el Instituto Cervantes se convertiría en el agente institucional más activo y visible de un proyecto de “planificación del estatus simbólico de la lengua” que iba a producir discursos, eventos y políticas lingüísticas orientados a promocionar el valor del español como recurso económico (del Valle, 2007: 25).

¹ Como en trabajos anteriores (Bruzos y Méndez Marassa, 2016; Bruzos, 2017), entiendo aquí el ELE de manera *emic*, es decir, tal como se usa entre quienes forman parte de un campo situado temporal y espacialmente en la España contemporánea. Este campo comprende una trama de instituciones (el Instituto Cervantes; la Fundación Comillas; la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera o ASELE; la Federación de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros o FEDELE), instrumentos (los Diplomas de Español como Lengua Extranjera o DELE; el Plan Curricular del Instituto Cervantes; el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes o SACIC; el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española o SIELE), revistas (*Cable*, *Carabela*, *Frecuencia-L*, *redELE*, *marcoELE*), editoriales (Edinumen, Difusión, Edelsa) y titulaciones (los masters pioneros de la Universidad de Barcelona y la Universidad Nebrija y los ofrecidos por cada vez un mayor número de universidades; los cursos de formación de profesores del Instituto Cervantes, centros de idiomas universitarios y escuelas privadas). La lista es representativa, no exhaustiva.

En palabras de Marta Baralo, pionera formadora de profesores de ELE en la Universidad Nebrija²,

Este hito [la creación del IC en 1991] dispara un cambio radical en todos los aspectos relacionados con el profesor de español, desde dimensiones cuantitativas y cualitativas. La oferta y la demanda de clases de lengua española trasciende los muros y los intereses investigadores de las universidades y llega a la calle, a las empresas, a los otros niveles de la educación secundaria, a los amantes del español sin necesidad de vincularlo a su profesión ni a su mundo laboral, a los jóvenes y a los mayores, a los turistas idiomáticos, a los ciudadanos del siglo XXI enredados en contactos virtuales, con fines laborales, económicos, financieros, productivos, publicitarios, lúdicos o amistosos (Baralo, 2015).

En un contexto más amplio, el desarrollo del ELE coincide con la hegemonía del neoliberalismo, un sistema político-económico caracterizado por la combinación de políticas y principios ideológicos favorables a los derechos de propiedad, la creación de mercados y la libre competencia dentro de dichos mercados entre productos, empresas e individuos (Harvey, 2005). Autores como Michel Foucault (2008) y, más recientemente, Wendy Brown (2015, 2019) nos instan a ver el neoliberalismo como un tipo de racionalidad política cuyos efectos trascienden el plano económico. Así, a través de su institucionalización *en todos los ámbitos sociales* (educación, empleo, salud, relaciones personales, etc.), la racionalidad neoliberal genera sujetos, conductas y órdenes sociales orientados según los principios del mercado: competición, responsabilidad (evaluación constante, ratings), desarrollo e inversión de capital humano, etc.³

Los siguientes apartados ponen en relación con el proyecto neoliberal dos de las condiciones fundamentales de la enseñanza de lenguas en general y el ELE en particular: la precariedad laboral en el sector y la concepción del lenguaje como competencia (*skill*).

2. Precariedad laboral

Aunque la doctrina neoliberal comenzó a tomar forma en los años 40 (Mirowski, 2013; Slobodian, 2018), fue en los 80 cuando los gobiernos de Ronald Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher en el Reino Unido se volcaron en la puesta en práctica del proyecto neoliberal, iniciando una serie de procesos de desregulación, privatización y apertura de mercados globales que transformarían radicalmente la realidad política, económica y social a escala planetaria (Harvey, 2005)⁴. Se trata de un periodo marcado por la

² Ver <https://ccontinuumedu.wordpress.com/entrevistas/panorama-ele-con-marta-baralo/>.

³ Para quienes tengan interés en el impacto del proyecto neoliberal en el ámbito lingüístico, ver Holborow (2015) y Martín Rojo y Del Percio (2020).

⁴ El periodo de hegemonía neoliberal que va desde los años 80 hasta el presente parece haber entrado en una triple crisis con implicaciones económicas (aumento de desigualdades

flexibilización del trabajo y la generalización de regímenes laborales en los que cada vez tienen más peso la subcontratación y los contratos a tiempo parcial, temporales o indefinidos (Harvey, 1989; 2005; Boltanski y Chiapello, 2018). La precarización del trabajo, obviamente, sirve a los intereses del capital; además, como argumenta Isabell Lorey, “se ha tornado en un instrumento de gobierno” (2016: 18). La precariedad ya no solo afecta a quienes viven en los márgenes de la sociedad; a causa del abandono del estado del bienestar, la desregularización del mercado laboral y la privatización progresiva de la mayoría de los servicios públicos, esta condición la compartimos hoy grandes porciones de la llamada “clase media” y es un rasgo definitorio del trabajo en el sector de servicios.

De hecho, la profesión de la enseñanza de lenguas, tal como hoy la conocemos, es parte de la expansión del sector de servicios en el mismo periodo. Así, el proceso de desindustrialización en Europa y América del Norte ocurrió en paralelo a un aumento en la producción y el consumo de servicios que, hasta entonces, habían permanecido fuera de la esfera del mercado o eran considerados productos de lujo para las élites (Harvey, 1989; Boltanski y Chiapello, 2018). Es el caso del turismo, la belleza y cuidados personales, el ocio y también el aprendizaje de lenguas. Para comercializar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas fue necesario desarrollar todo un mercado compuesto por diversos participantes: docentes, centros de enseñanza, editoriales especializadas, asociaciones de centros y de docentes, fundaciones públicas y privadas, instituciones nacionales como el British Council, la Alliance Française, el Instituto Cervantes, y el Goethe-Institut, y esquemas directivos supranacionales como el “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas”. El rol central de certificados y exámenes oficiales de nivel lingüístico es también una parte fundamental de esta historia.

Mientras que la industria o mercado del ELE se ha preocupado por “profesionalizar” al cuerpo docente⁵, esta misma profesión se ha visto a menudo como una ocupación ocasional y de fácil desempeño, abierta pues a cualquier joven con interés en viajar al extranjero para enseñar su lengua materna. De hecho, después de la crisis económica iniciada en 2008, en España comenzaron a aparecer en la prensa e incluso la televisión artículos

sociales, ver Piketty, 2014; Saez y Zucman, 2019), políticas (erosión de valores e instituciones democráticas y ascenso al poder de líderes autoritarios; ver Müller, 2016; Brown, 2019) y ecológicas (cambio climático, ver Fraser, 2014; Pettifor, 2019). Sin embargo, aunque abundan las críticas al neoliberalismo, las alternativas programáticas son tan urgentes como inciertas (Fraser, 2019).

⁵ El Marqués de Tamarón (1999) describe esta apuesta por la profesionalización del cuerpo docente en un artículo sobre los primeros años del Instituto Cervantes: “La formación de profesores convenientemente capacitados no es una aspiración más, puesto que de ella depende el futuro de la enseñanza del español. (...) El objetivo, por tanto, es doble: atender permanentemente al adiestramiento de los profesores en ejercicio y preparar a quienes deseen sumarse a esta profesión. (...) Hacer que los profesores de español alcancen una alta cualificación profesional, que renueven sus técnicas didácticas, que pongan al día sus conocimientos acerca de nuestra cultura y, en definitiva, que su trabajo sea profesionalmente atractivo fueron los fines de esa apuesta” (138-139).

y programas que promovían la enseñanza de español como una oportunidad para “reciclar” profesionalmente al excedente de graduados universitarios que no lograban encontrar trabajo a causa del colapso del mercado laboral⁶. En realidad, el crecimiento del sector y la promoción activa por parte de medios e instituciones⁷ ha provocado una saturación del mercado del ELE, en el cual diversas academias privadas y centros universitarios compiten entre sí mediante la rebaja de precios y la oferta de “experiencias turísticas” que combinan la enseñanza de español con actividades como el surf⁸, el yoga⁹, el golf¹⁰ o la cocina¹¹. Estas “estrategias de negocio” conllevan diversas formas y grados de descalificación (*deskilling*) y explotación de las profesoras y profesores de ELE, a buena parte de los cuales se les paga lo mínimo posible y se les contrata con términos flexibles, respondiendo a los altibajos en la demanda, e incluso, a pesar de trabajar para una escuela o centro, se les hace cotizar como autónomos¹². A causa de las malas condiciones laborales, el ELE es una profesión casi forzosamente provisional. Para muchos, la provisionalidad era parte del plan, pero incluso muchos de quienes han invertido largos años e incontables energías en esta profesión pueden verse obligados a abandonarla en busca de condiciones más favorables¹³, cuando no son expulsados de ella a causa de su edad (ver Méndez Santos e Hidalgo, en este número).

En fin, la precariedad de las profesoras y profesores de ELE se sitúa en la intersección de diversas formas de precariedad: precariedad del trabajo en industrias de la lengua (Heller, 2011; Woodcok, 2016; Armstrong, Elliott y Tobin, 2020); precariedad del trabajo femenino (Precarias a la

⁶ En Bruzos y Méndez Marassa (2016) y Bruzos (2017) examinamos varios ejemplos. Uno de ellos, sin ir más lejos, es el artículo de *El País* “Cómo ser profesor de español en el extranjero”, publicado el 3 de noviembre de 2013: https://elpais.com/economia/2014/10/31/actualidad/1414775857_947440.html.

También vale la pena mirar este programa de “Comando actualidad” (TVE) del 25 de septiembre de 2013: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/comando-actualidad/comando-actualidad-formacion-profesor-espanol/2031427/>. La coincidencia de fechas no es casual. Cabe recordar que la tasa de desempleo juvenil (menores de 25 años) se mantuvo por encima del 40% entre 2010 y 2017, alcanzando un pico de casi 59% a principios de 2013. Fuente: <https://www.epdata.es/evolucion-tasa-paro-juvenil/8436699d-6fd3-41c9-a3eb-ac5ad9cfe889/espana/106>

⁷ Valgan como muestra los siguientes enlaces a la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros (FEDELE): <https://fedele.org/blog/plan-estrategico-del-turismo-idiomatico/>, la Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/documentacion/143324252.pdf>, y la Comunidad de Madrid: <https://turismomadrid.es/en/for-you/language-tourism.html>.

⁸ Ver <https://clic.es/cadiz/courses/spanish/surf/>.

⁹ Ver <https://spanishyogaretreat.com/yoga-spanish-language.htm>.

¹⁰ Ver <https://www.anderslanguages.com/en/programs-spanish-golf.html>.

¹¹ Ver <https://learningandcooking.com/>.

¹² Muchas de estas condiciones se recogen en la página web de la asociación profesional “Profesión ELE”: <https://profesionele.weebly.com/>.

¹³ Como muestras de esta dinámica, ver <https://www.rinconprofele.com/2017/06/nueva-etapa.html> y <https://mundosperifericos.wordpress.com/2019/06/13/fin-de-curso-y-de-etapa/>.

deriva, 2004; Arruzza, Bhattacharya y Fraser, 2019); precariedad del trabajo juvenil; precariedad del trabajo en el sector educativo; precarización general del trabajo como instrumento de gobierno (Lorey, 2016).

3. Instrumentalización del lenguaje: el lenguaje como competencia

Un segundo efecto del neoliberalismo es la visión del lenguaje como competencia o, en inglés, *skill*. Puesto que el proyecto neoliberal trata de redefinir a los individuos como empresarios de sí mismos que acumulan “capital humano” para competir en el mercado laboral (Foucault 2008), no es sorprendente que la noción de “competencia” se haya vuelto un elemento organizador en la enseñanza de lenguas (Council of Europe, 2001) y en la educación en general (Urciuoli, 2010; Elfert, 2017).

Así, el aprendizaje lingüístico ha sido conceptualizado como la adquisición de una serie de competencias aisladas que se pueden medir y ordenar en niveles, y que por tanto es posible enseñar, examinar y certificar (Duchêne y Heller, 2012). Esta manera de entender el lenguaje, cuya generalización observa Norman Fairclough (1992) en el contexto educativo ya en los años 90, encuentra su máxima expresión en ambiciosos proyectos de estandarización y política lingüístico-educativa como el “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas” (MCER) desarrollado por el Consejo de Europa entre 1989 y 1996 o, en Estados Unidos, las “Proficiency Guidelines” (1982-1986) y los “Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century” (1996) desarrollados por el American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).

Puesto que el MERC y los niveles de ACTFL gozan de valor normativo en sus distintos ámbitos de influencia (el MERC en Europa y más allá de Europa, ver Byram y Parmenter, 2012; los niveles de ACTFL en EE.UU.), en el sentido de que son la referencia compartida y repetida por libros de texto, exámenes de certificación, programas académicos, cursos de formación de profesores, etc., se puede decir que la ideología neoliberal que ve el lenguaje como una serie de competencias forma parte del ADN de la industria de enseñanza de lenguas. Si bien la historia reciente de esta industria se relata normalmente en términos de profesionalización y desarrollo, también podría verse como la pérdida de influencia de disciplinas lingüístico-literarias como la gramática, la filología y la traducción, las cuales son desplazadas por discursos y técnicas provenientes de campos como la psicometría, el turismo cultural y la comunicación. Así, la influencia que han ido ganando en el campo los exámenes y diplomas de certificación y los marcos de referencia por niveles que son imprescindibles para organizar y monetizar dichos diplomas ha ido de la mano de un traslado de la actividad de enseñanza de lenguas fuera del ámbito académico o universitario, reubicándola en un mercado más amplio donde dominan los discursos del turismo y reimaginando el rol del docente como una figura híbrida, a medio camino

entre educador y animador cultural¹⁴, lo que a su vez facilita su precariedad laboral (Bruzos, 2017).

4. Visiones críticas

Ya desde los años 90, la instrumentalización del lenguaje dentro del paradigma neoliberal ha sido objeto de críticas por parte de disciplinas como el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992; 1999; Chouliaraki y Fairclough, 1999) y la Sociolingüística (Cameron, 2000; Heller, 2003).

A causa de su dependencia de las tecnologías informáticas y su interés en la gestión de mercados globales (Harvey, 2005), el proyecto neoliberal supuso una renovada atención a las lenguas y la comunicación. A principios de los años 2000, la centralidad del lenguaje y la gestión lingüística fueron objeto de varios estudios sobre centros de llamadas (*call centers*), una industria que también se desarrolla de manera paralela a las políticas neoliberales y los procesos de globalización económica y cultural. Así, por ejemplo, en un trabajo etnográfico realizado a finales de los años 90 en centros de llamadas del Reino Unido, Deborah Cameron (2000) observó el uso generalizado de guiones (*scripts*) para imponer interacciones basadas en una idea altamente funcional y transaccional de la comunicación lingüística. A partir de sus observaciones en la industria de centros de llamadas de Canadá, Monica Heller (2003) acuñó el término “comodificación del lenguaje” (*language commodification*) para describir la aparición de una constelación de tropos y discursos que entienden las lenguas como recursos económicos. Según Heller, esta nueva perspectiva gana centralidad a partir de los años 90, desplazando la anterior imagen de las lenguas como signos de identidad étnica y nacional. En un desarrollo teórico posterior de este concepto, Heller (2010) y Duchêne y Heller (2012) distinguen dos formas de comodificación lingüística: en la primera, el lenguaje es concebido como una habilidad (*skill*) que se puede codificar, segmentar y medir por medio de técnicas y tecnologías de estandarización; en la segunda, el lenguaje se usa como una fuente de valor simbólico añadido (*added symbolic value*) para dar autenticidad a productos étnicos y destinos turísticos.

Por la misma época aparecen las primeras perspectivas críticas sobre la influencia del neoliberalismo y la globalización en la enseñanza de lenguas, entre las que destaca el volumen *Globalization and language teaching*, editado David Block y Deborah Cameron (2002). Pronto se añaden a la conversación otras voces. El objeto de las perspectivas críticas es múltiple: el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Hulstijn, 2007; 2014; Fulcher, 2004; 2015), la industria de libros de texto (Gray, 2010; 2012a; 2012b; 2013; Kramsch y Vinall, 2015), la influencia de la ideología neoliberal en la formación de profesores (Gray y Block, 2012; Block y Gray, 2016), la comercialización de la industria y la precariedad laboral de los docentes (Bertone, 2000; Stanley, 2016; Kerr y Wickham, 2016), el racismo

¹⁴ Ver https://www.vozpopuli.com/altavoz/educacion/ELE-Cervantes-Instituto-espanol-profesores-academia-salarios_0_1029797160.html.

y la discriminación lingüística de variedades lingüísticas periféricas (Mahboob 2006; 2009), la problemática combinación de turismo y enseñanza de lengua (Stanley, 2015) y la disrupción causada por plataformas digitales y basadas en el modelo de “gig economy” (Komska, Bruzos y Rey Agudo, 2020).

El objetivo de este número temático de *Doblele* es examinar el ELE como industria y mercado desde una perspectiva crítica similar a la de los trabajos mencionados arriba, la mayoría de los cuales están en inglés y se ocupan de la enseñanza de esa lengua.

En el artículo que abre este número especial, Eduardo Méndez Marassa echa mano del concepto de “anclaje espacial” del geógrafo marxista David Harvey para teorizar la irrupción y el desarrollo del ELE como campo laboral y de conocimiento. Méndez Marassa propone ver el momento inicial de expansión del ELE en los años 90 y los primeros 2000 como el establecimiento de un nuevo nicho de mercado que viene a ocupar el espacio entre la enseñanza de español y el turismo. Este momento inicial de euforia y bonanza, origen de los discursos más optimistas sobre el ELE como oportunidad (Bruzos y Méndez Marassa, 2016), vino seguido de un momento de contracción y crisis. El punto de inflexión fue la recesión económica iniciada en 2008. Así, por ejemplo, en 2012, los recortes en gasto público implicaron la súbita cancelación de 154 de las (entonces) 211 plazas de lectorado en el extranjero gestionadas por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), organismo dependiente del Ministerio de Exteriores¹⁵. Hasta aquel momento, los lectorados de AECID habían sido una importante plataforma para quienes se iniciaban en la profesión. Como indica Méndez Marassa, el profundo impacto de la crisis económica en el mercado laboral español hizo que el ELE, a pesar de su propia crisis interna (Tolosa Montesinos y Yagüe Barredo, 2012), sirviera como espacio en el que ubicar “la fuerza laboral sobrante como nuevo material de generación de beneficio”, lo que implicó concebir al graduado universitario sin salidas laborales claras en el rol de “empresario autónomo y globalizado”.

Esta misma figura neoliberal del “empresario de sí mismo” es el objeto del artículo de Pau Bori. Mediante la comparación de tres colecciones de libros de texto recientes (*Aula Internacional*, *Gente de hoy* y *Nuevo Prisma*) y la colección *Español en directo*, publicada en los años 70 por la desaparecida editorial Aravaca, Bori muestra el revelador cambio de perspectiva política en los contenidos de los materiales. Mientras que en *Español en directo* se podía ver una sociedad dividida por clases en conflicto, en los libros de texto actuales “se muestra una sociedad meritocrática con las diferencias de clase borradas”. Además, en estos libros abundan los perfiles de emprendedores, mensajes (explícitos e implícitos) destinados a desarrollar un espíritu emprendedor y tareas como el diseño de proyectos empresariales, la búsqueda de empleo y las entrevistas de trabajo. De este

¹⁵ Ver

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/26/actualidad/1335445064_191318.html.

modo, como argumenta Bori, mediante el ideal del “empresario de sí mismo” se transmite “la idea de que la condición social depende únicamente de cuestiones personales (esfuerzo, dedicación, talento) y no de la clase social, la historia familiar, el contexto económico o la coyuntura histórica.” Los manuales de ELE, por tanto, no solo reflejan la ideología neoliberal dominante sino que además contribuyen a su difusión y normalización.

En un estudio con un fuerte componente empírico, María Méndez Santos y Matías Hidalgo Gallardo analizan las respuestas de 159 profesoras y profesores de ELE a un cuestionario sobre experiencias de discriminación laboral. De todas las formas de discriminación consideradas por Méndez Santos e Hidalgo Gallardo, las más prevalentes parecen ser (en este orden) la discriminación por edad (por ser demasiado joven o demasiado mayor), por género (por ser mujer) y por variedad dialectal (por no ser de España o por tener un acento regional estigmatizado). El estudio es tan rico en detalles que resulta difícil resumirlo en unas pocas líneas. Algo que llama la atención es la vulnerabilidad de las profesoras jóvenes en una profesión marcadamente femenina (el 74,1% de los 1.675 docentes que completaron la encuesta del estudio publicado en 2017 por Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya eran mujeres): estas no sólo son ninguneadas por sus colegas y supervisores, sino que además reciben trato diferenciado por parte de los estudiantes, quienes les tienen menos respeto y llegan a silbarles y flirtear con ellas. La crudeza de algunos de los testimonios recogidos por Méndez Santos e Hidalgo Gallardo es tal que el lector se queda con ganas de profundizar. Sin duda valdría la pena seguir esta línea de investigación mediante entrevistas y observación participante¹⁶.

Desde 2014, el Instituto Cervantes ha volcado buena parte de su atención en “todo lo relacionado con la evaluación y certificación”¹⁷. Uno de los proyectos más importantes ha sido la creación del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) en colaboración con la Fundación Telefónica, la Universidad de Salamanca, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Buenos Aires (UBA). El trabajo de Rocío Carranza Brito sitúa este proyecto en el contexto de la lucha estratégica por el dominio del mercado global de la certificación oficial en español. Así, el SIELE no solo trata de canibalizar diplomas ya existentes como los ofrecidos por la UNAM (CELA, EXELEAA y EPLE) y la UBA (CELU)¹⁸, sino que, además, de la mano de Telefónica, aspira a abrir nuevos mercados en China y EE.UU. Para analizar el rol glotopolítico del SIELE, Carranza Brito se apoya en la “ideología del anonimato” de Woolard (2016) y los cinco procesos interconectados propuestos por Duchêne y Heller (2012) para entender el impacto del capitalismo tardío en nuestra manera de entender

¹⁶ Park (2019) sería un buen modelo de investigación basada en entrevistas; aunque se centra en la industria del *call center*, Woodcock (2016) podría valer como modelo de observación participante.

¹⁷ Ver <https://www.20minutos.es/noticia/2202621/0/instituto-cervantes/crear-certificado-espanol/cambridge/>.

¹⁸ Ver <https://www.elpais.com.uy/cultural/duenos-idioma.html>.

el lenguaje como beneficio económico (*profit*): saturación del mercado, expansión, distinción, terciarización y flexibilización.

Finalmente, Gabriel Guillén examina críticamente el posicionamiento pedagógico, la experiencia de aprendizaje y el impacto social de tres populares aplicaciones de aprendizaje de lenguas: Duolingo, Memrise y Babbel. Entre otras cosas, Guillén demuestra que en el sector de las *startups* de aprendizaje de lenguas no hay apenas interés genuino en tener impacto positivo en la sociedad, confirmando las críticas de Komska, Bruzos y Rey Agudo (2020). Además, existe una flagrante contradicción entre el discurso promocional de estas aplicaciones, las cuales venden un enfoque innovador que permite aprender la lengua en circunstancias de uso real, y la experiencia de aprendizaje que ofrecen, la cual sigue anclada “en una serie de ejercicios de reconocimiento, traducción y reproducción de palabras sin contexto y frases artificiales”. A pesar de que las promesas de estas empresas son estrategias de marketing sin apenas correspondencia con la realidad de sus productos, Guillén observa una incipiente transformación en el lenguaje con el que se presentan estas aplicaciones, así como un creciente interés “tanto en la investigación de su eficacia pedagógica, en colaboración con la academia, como en el desarrollo de experiencias de aprendizaje más ambiciosas, para lo cual necesitan y están contratando a expertos en pedagogía”.

5. Y ahora, ¿qué?

Imagen 1. Fuente:

https://twitter.com/ELE_USAL/status/1283737769253249025
(16 de julio de 2020).



Cuando en noviembre de 2019 empezamos a planificar este número especial de *Doblele*, nadie podía imaginar que se publicaría en medio de una pandemia que trasladaría buena parte de la actividad educativa a formatos digitales o híbridos. Aunque es todavía temprano para evaluar el impacto del coronavirus en el sector del ELE, es predecible que el colapso del turismo en general y del turismo educativo en particular en el verano de 2020 y el curso 2020-21¹⁹ conllevará el cierre de academias privadas, como ya hemos visto en el caso del grupo International House Eastern Spain²⁰, lo que, a corto plazo, exacerbará la vulnerabilidad de los docentes y agudizará el conflicto de clase entre los propietarios de las escuelas y el cuerpo docente.

Desde la Federación de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros (FEDELE) se alerta de que el sector corre peligro a causa de cancelaciones masivas y, para asegurar su supervivencia, se reclama apoyo gubernamental (flexibilidad en la aplicación de la normativa laboral y exención de impuestos)²¹. Entre tanto, la asociación de docentes “Profesión ELE” ha puesto en circulación una carta abierta a FEDELE en la que se denuncian múltiples “irregularidades e ilegalidades” en la gestión de los centros, incluyendo despidos irregulares, falta de transparencia en las medidas adoptadas para responder a la pandemia, desinformación, violación de las condiciones estipuladas por el Convenio Colectivo de la Enseñanza No Reglada, fraude a la Seguridad Social, robo salarial y puesta en riesgo de los docentes al forzarlos a “acudir físicamente a la escuela para impartir docencia online sin poner los medios de separación física y de protección EPI”²². Es difícil predecir en qué terminará este conflicto, pero en principio parece haber intensificado la crisis en la que ya estaba inmerso el ELE, al menos para la mayoría de la clase docente. Lo que es nuevo, de hecho, es la amenaza que se cierne sobre los propietarios de academias y centros.

La fuerza disruptiva de la pandemia parece haber puesto en cuestión la propia identidad de un sector que trata de encontrar un compromiso entre la educación y el turismo. Durante la primera jornada de la Semana Digital del Español organizada por FEDELE entre el 23 y el 27 de noviembre de 2020,²³ se puso de manifiesto cierta tensión entre los miembros de la federación de escuelas que enfatizan el valor educativo del ELE, empezando por la presidenta Begoña Llovet, y aquellos que, como la ex presidenta Mari Carmen Timor, ven el ELE principalmente como un nicho turístico. Para unos, el COVID ha invertido la dinámica entre el componente turístico y el

¹⁹ Y quién sabe si también el verano de 2021. Nuestro departamento, sin ir más lejos, ha cancelado ya sus tres programas de verano en Argentina, España y Portugal. Ver <https://www.dailyprincetonian.com/article/2020/11/princeton-study-abroad-international-summer2021-spain-argentina-portugal-internship>.

²⁰ Ver https://cronicaglobal.elespanol.com/business/international-house-espana_389016_102.html.

²¹ Ver <https://fedele.org/en/plataforma-de-centros-afectados-por-la-covid-19/>.

²² Ver <https://profesionele.weebly.com/blognovedades/carta-abierta-a-fedele-irregularidades-en-centros-federados>.

²³ La sesión completa se puede ver en <https://youtu.be/5u0fWhkVHC8>.

educativo: ahora que la movilidad turística es prácticamente nula, es la educación la que trae alumnos a las escuelas. Otros, sin embargo, entienden que el ELE no solo vende cursos de lengua: su producto central son experiencias culturales complejas, en las que juegan un papel determinante componentes materiales como el patrimonio y el clima y elementos intangibles como la seguridad, la gastronomía y la simpatía y hospitalidad de los españoles.

Si bien el énfasis en el turismo juega en contra de las expectativas y ambición de los docentes, quienes en su mayor parte se han formado y se ven a sí mismos como educadores antes bien que animadores de ocio, hay una verdad fundamental en la idea de que el ELE, tal como lo conocemos y ya se imaginó desde los años 90 (Bruzos, 2017), es inseparable del turismo. Aunque la enseñanza en línea está permitiendo la supervivencia de parte del sector durante la pandemia, en el universo digital las escuelas españolas no cuentan con los “valores añadidos” que aporta su localización geográfica, y por tanto su competitividad se devalúa al mismo tiempo que su competencia se vuelve virtualmente ilimitada. A largo plazo, las clases online no parecen una línea de negocio sostenible, al menos no por sí solas.

Así pues, a pesar de los tímidos intentos de reivindicar la faceta educativa del ELE, es comprensible que el turismo todavía fuera el polo dominante durante la primera jornada de la Semana Digital del Español. De entrada, la mayor parte de la sesión estuvo dedicada a presentar el Plan Estratégico de Turismo Idiomático 2021-2026. Es más, aunque varios representantes de FEDELE reconocieran el valor de profesoras y profesores (el “principal activo” de las escuelas, según Begoña Llovet, y “la voz” del sector, según Victoria Sanahuja, presidenta de FEDELE Comunidad Valenciana), tales afirmaciones resultaron un tanto paternalistas. La realidad es que, en una sesión dedicada esencialmente a hacer balance del presente del ELE y planificar su futuro y en la que, además de FEDELE, participaron Telefónica Educación Digital, la asociación empresarial Mesa de Turismo, e instituciones gubernamentales como el Instituto Cervantes, Turespaña e ICEX (España Exportación e Inversiones), el cuerpo docente careció de representación, lo que es una radiografía precisa de las relaciones de poder intrínsecas al sector.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ARMSTRONG, Ken; ELLIOTT, Justin y TOBIN, Ariana (2020): “Meet the customer service reps for Disney and Airbnb who have to pay to talk to you,” en *ProPublica*, 2 de octubre de 2020. <https://www.propublica.org/article/meet-the-customer-service-reps-for-disney-and-airbnb-who-have-to-pay-to-talk-to-you#1001065>
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithy y FRASER, Nancy (2019): *Feminism for the 99%: A manifesto*. London: Verso.

- BARALO, Marta (2015): “El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional”, en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/baralo/p02.htm
- BERTONE, Santina (2000): “Casualisation of the ESL workforce in Australia.” Australian Council of TESOL Associations. <https://core.ac.uk/display/36821922>
- BLOCK, David y CAMERON, Deborah (eds.). (2002): *Globalization and language teaching*. New York: Routledge.
- BLOCK, David y GRAY, John (2016): ““Just go away and do it and you get marks”: The degradation of language teaching in neoliberal times”, en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 37, nº 5, pp. 481–494.
- BLOCK, David; GRAY, John y HOLBOROW, Marnie (2012): *Neoliberalism and applied linguistics*. New York, Routledge.
- BOLTANSKI, LUC y CHIAPPELLO, Eve (2018): *The new spirit of capitalism*. London: Verso.
- BROWN, Wendy (2015): *Undoing the demos: Neoliberalism’s stealth revolution*. New York, Zone Books.
- BROWN, Wendy (2019): *In the ruins of neoliberalism: The rise of antidemocratic politics in the West*. New York, Columbia University Press.
- BRUZOS, Alberto (2017): ““De camareros a profesores” de ELE: La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera”, en *Spanish in Context*, vol. 14, nº 2, pp. 230–249. <https://doi.org/10.1075/sic.14.2.04mor>
- BRUZOS, Alberto y MÉNDEZ MARASSA, Eduardo (2016): ““Import / export”: Aproximación crítica a los discursos sobre el español como recurso económico en el campo del español como lengua extranjera (ELE)”, en *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, nº 23. <http://marcoele.com/discursos-sobre-el-espanol-como-recurso-economico/>
- BYRAM, Michael y PARMENTER, Lynne (eds.) (2012): *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language education policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- CAMERON, Deborah (2000): “Styling the worker: Gender and the commodification of language in the globalized service economy”, en *Journal of Sociolinguistics*, vol. 4, nº 3, pp. 323–347. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00119>
- CHOULIARAKI, Lilie y FAIRCLOUGH, Norman (1999): *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- DEL VALLE, José (ed.). (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana Vervuert.

- DUCHÊNE, Alexandre y HELLER, Monica (eds.). (2012): *Language in late capitalism: Pride and profit*. London: Routledge.
- ELFERT, Maren (2017): *UNESCO's utopia of lifelong learning: An intellectual history*. New York: Routledge.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992): *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press.
- FAIRCLOUGH, Norman (1999): "Global Capitalism and Critical Awareness of Language," en *Language Awareness*, vol. 8, nº 2, pp. 71–83.
- FOUCAULT, Michel (2008): *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. New York: Palgrave Macmillan.
- FRASER, Nancy (2014): "Can society be commodities all the way down? Post-Polanyian reflections on capitalist crisis", en *Economy and Society*, vol. 43, nº 4, pp. 541–558. <https://doi.org/10.1080/03085147.2014.898822>
- FRASER, Nancy (2019): *The old is dying and the new cannot be born: From progressive neoliberalism to Trump and beyond*. London, Verso.
- FULCHER, Glenn (2004): "Deluded by artifices? The Common European Framework and harmonization", en *Language Assessment Quarterly*, vol. 1, nº 4, pp. 253–266.
- FULCHER, Glenn (2015): *Re-examining language testing: A philosophical and social inquiry*. New York: Routledge.
- GRAY, John (2010): *The construction of English: Culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook*. New York: Palgrave Macmillan.
- GRAY, John (2012a): "English the industry", en Ann Hewings y Caroline Tagg (eds.), *The Politics of English: Conflict, competition, and co-existence* Milton Keynes: The Open University/Routledge, pp. 137-163.
- GRAY, John (2012b): "Neoliberalism, celebrity and 'aspirational content' in English language teaching textbooks for the global market", en David Block; John Gray y Marnie Holborow (eds.), *Neoliberalism and applied linguistics*. New York: Routledge, pp. 86-113.
- GRAY, John (ed.) (2013): *Critical perspectives on language teaching materials*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- GRAY, John y BLOCK, David (2012): "The marketisation of language teacher education and neoliberalism: characteristics, consequences and future prospects", en David Block; John Gray y Marnie Holborow (eds.), *Neoliberalism and applied linguistics*. New York: Routledge, pp. 114-143.
- HARVEY, David (1989): *The condition of postmodernity*. Oxford: Basil Blackwell.
- HARVEY, David (2005): *A brief history of neoliberalism*. Oxford, Oxford University Press.
- HELLER, Monica (2003): "Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity", en *Journal of Sociolinguistics*, vol. 7, nº 4, pp. 473–492. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>
- HELLER, Monica (2010): "The commodification of language", en *Annual Review of Anthropology*, nº 39, pp.101–114.

- HELLER, Monica (2011): *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- HOLBOROW, Marnie (2015): *Language and neoliberalism*. New York: Routledge.
- HULSTIJN, Jan H. (2007): "The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency", en *The Modern Language Journal*, vol. 91, nº4, pp. 663–667.
- HULSTIJN, Jan H. (2014): "The Common European Framework of Reference for languages: A challenge for applied linguistics", en *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 165, nº 1, pp. 3–18.
- INSTITUTO CERVANTES (2015): "Presentación", en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/presentacion.htm.
- KERR, Philip y WICKHAM, Andrew (2016): "ELT as an industry", en Tania Pattison (ed.), *IATEFL 2016 Birmingham Conference Selections*. Kent: IATEFL, pp. 75-78.
- KOMSKA, Yuliya; BRUZOS, Alberto y REY AGUDO, Roberto (2020): "Who pays for cheap language instruction?", en *Boston Review*, 14 de julio de 2020. <https://bostonreview.net/class-inequality/yuliya-komska-alberto-bruzos-moro-roberto-rey-agudo-who-pay-cheap-language-classes>.
- KRAMSCH, Claire y VINALL, Kimberly (2015): "The cultural politics of language textbooks in the era of globalization", en Xiao Lan Curd-Christiansen y Csilla Weninger (eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education*. New York: Routledge, pp. 11-28.
- LOREY, Isabell (2016): *Estado de inseguridad: gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- MAHBOOB, Ahmar (2006): "Confessions of an enraced TESOL professional", en Andy Curtis y Mary Romney (eds.), *Color, race, and English language teaching: Shades of meaning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 173-188.
- MAHBOOB, Ahmar (2009): "Racism in the ELT industry", en Ahmar Mahboob y Caroline Lipovsky (eds.), *Studies in Applied Linguistics and language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press, pp. 29-40.
- MARQUÉS DE TAMARÓN (1999): "El Instituto Cervantes", en *Arbor*, vol. CLXIII, nº 641, pp. 123-149.
- MARTÍN ROJO, Luisa y DEL PERCIO, Alfonso (2020): *Language and neoliberal governmentality*. New York: Routledge.
- MIROWSKI, Philip (2013): *Never let a serious crisis go to waste: How neoliberalism survived the financial meltdown*. London, Verso Books.
- MÜLLER, Jan-Werner (2016): *What is populism?* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MUÑOZ-BASOLS, Javier; RODRÍGUEZ-LIFANTE, Alberto y CRUZ-MOYA, Olga (2017): "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): Datos cuantitativos y cualitativos", en *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 4, nº 1, pp. 1–34. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>

- PARK, Gloria (2019): *Narratives of East Asian Women Teachers of English: Where Privilege Meets Marginalization*. Bristol: Multilingual Matters.
- PETTIFOR, Ann (2019): *The case for the Green New Deal*. London, Verso.
- PIKETTY, Thomas (2014): *Capital in the Twenty-First century*. Cambridge, Belknap Press.
- PRECIARIAS A LA DERIVA (2004): *A la deriva: por los circuitos de la precariedad femenina*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- SAEZ, Emmanuel y ZUCMAN, Gabriel (2019): *The triumph of injustice: How the rich dodge taxes and how to make them pay*. New York, W. W. Norton & Company.
- SLOBODIAN, Quinn (2018): *Globalists: The end of empire and the birth of neoliberalism*. Cambridge, Harvard University Press.
- STANLEY, Phiona (2015): "Language-learner Tourists in Australia: Problematizing 'the Known' and its Impact on Interculturality", en Damian J. Rivers (ed.), *Resistance to 'the known': Counter-conduct in language education*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 23–46.
- STANLEY, Phiona (2016): "Economy class? Lived experiences and career trajectories of private-sector English-language-school teachers in Australia", en Penny Haworth y Cheryl Craig (eds.), *The career trajectories of English language teachers*. Oxford: Symposium Books, pp. 187-199.
- TOLOSA MONTESINOS, Juan y YAGÜE BARREDO, Agustín (2012): "Editorial: crisis", en marcoELE: revista de didáctica ELE, vol. 15. <https://marcoele.com/editorial-crisis/>
- URCIUOLI, Bonnie (2010): "Neoliberal education: Preparing the student for the new workplace", en Carol Greenhouse (ed.), *Ethnographies of neoliberalism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- WOODCOCK, Jamie (2016): *Working the phones: Control and resistance in call centres*. London: Pluto Press.
- WOOLARD, Kathryn A. (2016): *Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.