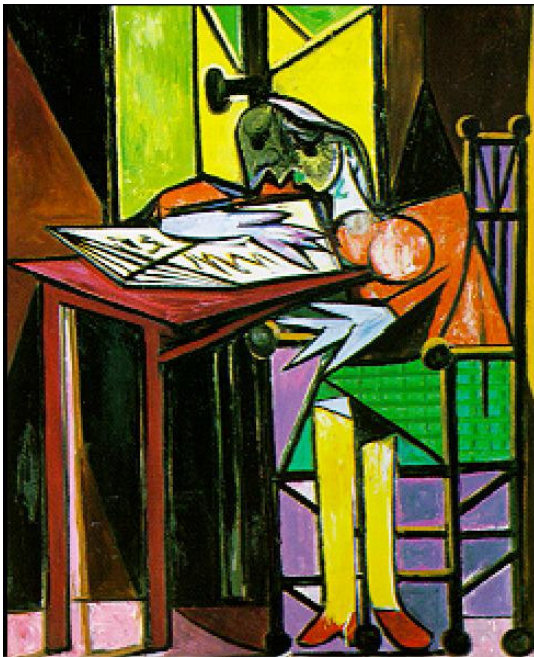


**PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE SELECCIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**Del Carmen Daher**

**Introducción<sup>1</sup>**

...no existe relación de exterioridad entre el funcionamiento del grupo y el de su discurso, siendo necesario pensar, desde su inicio, en su imbricación. (MAINGUENEAU, 1993, p. 55)



El presente artículo tiene como finalidad contribuir con estudios dirigidos al análisis de prácticas sociales que integran el mundo de la profesión docente. Nuestra propuesta reflexiona sobre la práctica de la selección de profesionales para ejercer la docencia dentro del sistema educativo público en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, centrándose en los exámenes de oposición para la red pública de centros de educación básica en Río de Janeiro (RJ), el estado en el que desde hace más tiempo se ofrece la enseñanza de dicha asignatura en el Brasil y en el que trabajo con la formación de profesores de español como lengua extranjera, y en Francia, país en el que se crea el examen de oposición (EO) y que realiza desde 1900 EO para profesores de esta asignatura<sup>2</sup>.



Nuestras consideraciones son resultados parciales de una investigación más amplia, actualmente en fase de desarrollo, que tiene como objetivos específicos (a) crear una bibliografía sobre la institución de los exámenes de oposición para ocupar una plaza de profesor; (b) recoger, reunir y organizar los *corpora*, con producciones relacionadas con EO para profesores de español de centros públicos en ambos países; (c) dar visibilidad a las redes discursivas que sustentan las oposiciones; (d) identificar géneros de discurso relacionados con esa práctica; (e) analizar dichos géneros a partir de conceptos teóricos obtenidos del Análisis del discurso; (f) identificar las competencias, conocimientos y contenidos a los que se da preferencia en sus textos; (g) identificar el perfil de docente propuesto por esos exámenes; y (h) discutir la adecuación de la práctica a las necesidades de la escuela actual.

En el artículo, nos detendremos en algunas consideraciones sobre el origen del EO en los dos países y en comentarios de carácter más general sobre algunas cuestiones relativas a dichas prácticas, teniendo como objetivo ofrecer una contextualización mínima sobre el tema.

## **1. Exámenes de oposición para profesor en Francia y en el Brasil: origen y trayectorias**

Instituido dentro de la dinámica social del siglo XIX tras la Revolución Francesa, durante la época napoleónica, el EO produjo, originariamente, diversas resistencias

Ese rechazo se debió a que algunos individuos, antes beneficiados por otros sistemas de selección, se sintieron perjudicados por el nuevo proceso, que tenía como finalidad comprobar la adecuación entre las habilidades presentadas por el candidato y las necesidades

previstas para la plaza que se iba a ocupar. En Alemania y en Inglaterra, por ejemplo, no existía en algunas legislaciones antiguas, porque éstas consideraban que la oposición podría alejar 'muchas veces, las mayores capacidades que por modestia o timidez, no tienen intención de arriesgar la reputación de la que gozan ante tribunales que no siempre son unánimemente idóneos' (CRETILLA JR., 1980, p. 118).



## O X da questão

- a) Prova não prova nada.
- b) O sistema de provas é o único eficaz.
- c) Existem métodos melhores.
- d) Não sei.

A pesar de las críticas iniciales, el EO encontró apoyo en el argumento de su reconocido aspecto "democrático" y por esa razón es una práctica adoptada en diversos países hasta nuestros días. Su surgimiento se constituye como una de las múltiples respuestas a la necesidad de encontrar formas concretas de implantar los principios previstos por la Revolución<sup>3</sup> (ROLLIN apud DI RUZZA, 2004, p.5). Surge así de una coyuntura en la que se impone la política burguesa como dominante, a partir del deseo de "instalación de un marco jurídico explícito, codificado, formalmente igualitario y a través de la organización de un régimen de tipo parlamentario y representativo" (FOUCAULT, 1996, p. 182).

El EO mantiene también una serie de características que surgen con una institución escolar que nace dentro de ese mismo marco en el que se

constituyen una instrucción pública elemental y la necesidad de profesores laicos. Una escuela que hereda de los moldes de la educación cristiana y militar del siglo XVIII una pedagogía analítica y meticulosa que se refleja, según Foucault (1996, p. 182), en la jerarquización del espacio escolar. Con una organización pautaada en asignaturas y en grupos, sus alumnos son clasificados y agrupados a partir de la atribución de notas, de cuantificaciones.



En ese contexto escolar, los exámenes asociados a la invención de técnicas de la asignatura pretenden "medir, evaluar, diagnosticar, curar y transformar a los

individuos" (FOUCAULT, 1996, p. 187), garantizando formas de intervención en el progreso individual. Las ideas de progreso y evolución pasan a estructurar en el siglo XVIII complejas relaciones que se inscriben en diversas prácticas y discursos y se apoyan en una comprensión naturalista de la época que anhelaba poder hacer visibles los conocimientos. La constitución de los exámenes dentro de ese marco supone la existencia de "un mecanismo que une un cierto tipo de formación del saber a una cierta forma de ejercicio del poder" (FOUCAULT, 1996, p. 156).

En lo que se refiere a la función social de la práctica de la realización de exámenes para ser profesor, Toussaint (2002), en un estudio relativo al período comprendido entre 1833 y 1880, comenta la interdependencia entre la organización de la educación primaria, la necesidad de profesores para trabajar con ese nivel educativo y la institucionalización de exámenes para alumnos y para docentes. Nos habla de cómo se instituye el *brevet de capacité de l'instruction primaire* y de los procedimientos para su obtención. El proceso preveía someter al candidato a un tribunal formado por entre 7 y 15 miembros de reconocida idoneidad presididos por un inspector de la academia que trataba sobre conocimientos referentes a las asignaturas que iban a ser impartidas en la escuela, así como sobre los métodos para su enseñanza.

Belhoste (2002), aunque no se refiera a la selección de docentes, sino a un estudio sobre las oposiciones realizadas para la admisión en la *École polytechnique*, nos cuenta detalles sobre la forma en que se constituye dicho EO, su función y valorización en la sociedad francesa.

En relación con la institución de EO para docentes en Francia, la *Agrégation*, oposición anual de reclutamiento de profesores para la educación secundaria, es el más antiguo de ellos<sup>4</sup> y fue hasta 1941 la única forma de acceder al trabajo en la educación secundaria en ese país. A partir de esa fecha, se crean otros exámenes de oposición (CHAPOULIE, 1979) como el CAEC - *Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges* -, que existió desde 1942 a 1952, y el CAPES - *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* -, que surge en 1950. La selección para profesores de español pasa a integrar las oposiciones de la *Agrégation* a partir del año 1900. Desde esa fecha se ofrece la enseñanza del español en algunas de las escuelas francesas. A pesar de que el acervo sobre la educación en Francia es riquísimo<sup>5</sup>, no encontramos informaciones referentes a la historia de la enseñanza del español en este país, solamente la lista con los nombres de los candidatos que aprobaron la plaza de *agrégés* desde 1900 a 1950 (CHERVEL, 1993).

En relación al Brasil, donde también es necesario aprobar el EO para ejercer la docencia en la enseñanza pública, en los registros relativos a la enseñanza de español, se menciona como primera selección la realizada para el *Colégio Pedro II*, en RJ, el año 1919<sup>6</sup>. Se encuentran asimismo referencias a la institución oficial de la enseñanza del español en el país, en la Reforma de Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria, Decreto-Ley nº 4.244, de 1942. En esa misma Ley (Art. 79, ítem 2) se menciona la obligatoriedad de aprobar el EO para ejercer la docencia en la educación secundaria pública federal y en centros de enseñanza equiparados.

La asignatura se deja de impartir en 1961, con la institución de las Leyes de Directrices y Bases nº 4024/61 y nº 5692/71 que permite a las escuelas elegir el idioma que se vaya a enseñar. En 1984, a partir de un movimiento de profesores que funda la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro (APEERJ) se homologa la opinión del Consejo Estatal de Educación que incluye la

Lengua Española dentro del currículo de las escuelas públicas estatales de 2º grado (actualmente, *ensino médio* -enseñanza secundaria-) (DAHER; ALMEIDA, 2005; DAHER, 2006).

En 1985 se retoma la práctica y se realiza EO para la red estatal. Doce años después, en 1997, se lleva a cabo una nueva selección destinada a las escuelas técnicas de Río que dependen de la Fundación de Apoyo a la Escuela Técnica (FAETEC). Hubo otros dos exámenes de oposición, en 2001 y 2004, para esa red de centros. En 1998, se realizó el primer EO para centros de titularidad municipal de RJ y en 2001 el segundo. Otros municipios del Estado, como Campos, Caxias, São Gonçalo, etc., también convocaron oposiciones.

Actualmente, en el ámbito nacional, muchos estados de la federación realizaron EO con la introducción de la Ley nº 11.161, sancionada el 5 de agosto de 2005, que instituye la obligación de ofrecer la asignatura en todos los centros brasileños de secundaria (la matrícula es opcional para el alumno)<sup>7</sup>.

Se puede afirmar que en ambos países el EO es hoy en día una práctica social reconocida que supone condiciones de funcionamiento y posee reglas definidas por medio de las cuales se procura garantizar legitimidad al proceso. Reglas éstas configuradas a partir de diversas condiciones de establecimiento y manutención de conocimientos y competencias situados en determinados contextos históricos y políticos. Por sus especificidades se vincula a la historia, a las tradiciones, a la memoria y a una serie de conocimientos específicos compartidos, de diversas naturalezas que circulan en esas comunidades, constituyéndose como un objeto y un productor de discursos. Por esas razones, en nuestra opinión, los exámenes cumplen muchas más tareas que las ya enumeradas de evaluar, seleccionar y clasificar a los profesores que serán considerados aptos para dar clase. De ellos se desprende una gran cantidad de otros efectos tanto en el campo de lo social como en lo discursivo.

En función de los límites de nuestro texto, presentaremos a continuación unas cuantas consideraciones relativas al actual proceso de selección realizado en ambos países y a la manera como un candidato se convierte en profesor de español reconocido por una comunidad académica y por la comunidad en general. Sobre como se pasa a tener el derecho reconocido por el estado de enseñar en centros públicos, o sea, el de ser un profesor funcionario público.

Ese sujeto profesor reconocido como legítimo dentro de una determinada sociedad es, verdaderamente, fruto de una construcción de diversas prácticas sociales que implican un dispositivo dinámico –el EO- que lo integra a esa comunidad a través de varios géneros del discurso y de circuitos. Nuestra investigación principal ha pasado a considerar el análisis de la construcción de ese lugar social legítimo de la enunciación, las formas como se da la transformación en el proceso, cómo se convierte un candidato en un profesor de español. Aquí comentaremos solamente algunos aspectos de esa práctica.

## **2. Algunas consideraciones acerca del EO en la actualidad.**

Sabemos que los regímenes político-administrativos sobre los cuales se estructuran los países determinan su organización, y, a partir de ella, el establecimiento y el reconocimiento de prácticas instituidas en una comunidad dada.

El Brasil y Francia se definen, respectivamente, como República Federativa (BRASIL, 1998) y República Democrática (FRANÇA, 1958)<sup>8</sup>.

Dentro de este marco, en lo que a la Educación se refiere, el Brasil se apoya en el reparto de competencias y atribuciones que prevén un régimen de colaboración entre los sistemas educativos de la Unión, de los Estados, del Distrito Federal y de los Municipios (BRASIL, LDB 9394/96, art. 8º). Esa división reconoce el derecho de administrarse con autonomía en el ámbito de esos poderes, así como el de instituir políticas descentralizadas para el área educativa, a condición de que estén en consonancia con las directrices y planes nacionales. Entre las responsabilidades que le competen está la de garantizar y promover el ingreso a la función pública exclusivamente por medio de oposición (mediante exámenes, pudiendo haber concurso de méritos (BRASIL, LDB 9394/96, art. 67º). Así, cada uno de esos ámbitos realiza con autonomía sus selecciones para profesor. Asimismo, les incumbe la función de autorizar, certificar y supervisar los centros escolares mantenidos por la iniciativa privada. Sin embargo, no participa en la elección de estos profesionales. En cuanto a la formación de los docentes, la que se exige para dar clase en el nivel de educación básica, en el país, se realiza en un curso de nivel superior (graduación), de Licenciatura Plena. Sin embargo, la relativa a los profesores del primero tramo del *ensino fundamental* (de 6 a 14 años), se podrá cursar también en institutos superiores de educación.

En Francia, el sistema educativo es unificado, centralizado y está sometido al control del Estado. Es de su competencia la selección y formación de los profesores, para todo el país, tanto para los centros públicos como para los privados. Su enseñanza se apoya en un sistema de títulos nacionales (*brevet*), por tanto la realización de las oposiciones forma parte de las prácticas adoptadas en esa comunidad desde el final del *Collège*. En ese sistema se organizan tanto el ingreso a las universidades como los estudios secundarios generales y tecnológicos (*baccalauréat*), los profesionales y las oposiciones a la carrera de profesor.

Así, la titulación profesional docente se obtiene también mediante examen de oposición para cualquiera de las instituciones de enseñanza del país, públicas o privadas. Son tres las modalidades de oposición posibles para trabajar en los niveles que abarcan desde la *École maternelle* al *baccalauréat*: la de *Professeur des écoles*, que permite impartir clases en las *écoles* de *premier degré*, (*cycle 2* y *cycle 3*); la de *Professeur Agrégé* o la de *Professeur Certifié* para dar clases en institutos y en el *Collège*. Para cada uno de esos títulos hay exigencias de distinta naturaleza que unen el grado de escolaridad y la antigüedad (o no) en el ejercicio de la enseñanza. Tras la aprobación inicial, como profesor en prácticas, el candidato realiza la formación docente, de uno o dos años, en uno de los *Institut Universitaire de Formation de Maîtres* (IUFM), creados en 1991, donde se lleva a cabo otro tipo más de selección. Sin embargo, es posible ejercer como docente en los institutos de enseñanza secundaria y en el *Collège* por medio de contratos con carga horaria reducida (en torno a 4 horas semanales), sin haber aprobado la oposición.

Ante todo lo expuesto, se puede afirmar que la profesionalización de los docentes en el Brasil y en Francia se estructura a partir de sistemas de prácticas de formación diferentes: en el Brasil son los cursos de licenciatura los que habilitan a los profesores para el ejercicio de la docencia, mientras que en Francia se tiene que haber aprobado una oposición. Esa diferencia merecería desdoblamientos en otras investigaciones que nos permitiesen reflexionar y verificar de qué forma esas

diferentes constituciones interfieren en las posibilidades de actuación en la clase de estos profesionales.

Retomando otras consideraciones sobre la práctica de las oposiciones para profesores de español, en el Brasil encontramos una frecuencia de situaciones variadas, en función de si dependen de autorización previa oficial, y un marco diferenciado en relación a los tipos de pruebas. En el caso de la selección para las escuelas federales y para el *Colégio de Aplicação* (Colegio de Prácticas) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (CAP/UERJ), se exige presentación de una unidad didáctica en español, prueba escrita discursiva en español (disertaciones sobre uno o más temas y/o respuesta a preguntas) y el concurso de méritos. En el caso del *Colégio Pedro II* existe, además, una prueba instrumental, que versa sobre los conceptos pedagógicos constantes en la legislación brasileña y que se realiza mediante el uso de herramientas informáticas.

Para el EO de la red estatal, se llevan a cabo pruebas objetivas de elección múltiple sobre conocimiento específico de español, conocimientos de portugués y conocimientos pedagógicos (Fundamentos de la Educación, Didáctica General, y Estructura y Funcionamiento del *Ensino Fundamental* (de 6 a 14 años) y del *Ensino Médio-Secundaria*). Puede haber también concurso de méritos. Para el de la red municipal, además de las pruebas objetivas de elección múltiple sobre Fundamentos de la Educación y sobre Español, hay pruebas discursivas de Fundamentos teórico-metodológicos y político-filosóficos de la Educación y de Interpretación de texto, y concurso de méritos. Se puede decir que varían las disciplinas exigidas y las modalidades de pruebas entre esos tres campos. O sea, como ya dijimos, para seleccionar profesores que actuarán muchas veces en un mismo nivel, encontramos diferentes formas de selección, prevaleciendo, como todo parece indicar, el proporcionar el tipo de cargo y no el trabajo que ha de llevarse a cabo.

En relación a los niveles de actuación de enseñanza, y aquí nos referimos exclusivamente a lo que atañe al idioma extranjero, también se observan situaciones variadas. En el Brasil, la división de los ámbitos federal, estatal y municipal toma en cuenta los niveles de enseñanza. Es competencia del estatal, la enseñanza secundaria (*ensino médio*), del municipal, el *fundamental* (de 6 a 14 años) y la educación infantil (*educação infantil*). Existen, sin embargo, centros estatales y federales que ofrecen la educación básica completa. Esta segmentación permite en cierta forma establecer una lógica entre los objetivos de los niveles de educación, la actuación/formación a la que se destinan y las exigencias del examen de oposición. Sin embargo, eso no se toma en cuenta a la hora de la selección, como ya dijimos, toda vez que se verifican diferentes formas de seleccionar con independencia de los niveles educativos con los cuales habrá de trabajar el profesor, por lo menos en lo que se refiere a las oposiciones de Río de Janeiro, que es el centro de nuestra investigación.

A fin de poder contextualizar mejor lo que acabamos de exponer, citamos los exámenes de oposición realizados para profesor de español en una escuela técnica federal y en una de las escuelas técnicas estatales de RJ. En ambos casos, el profesor dará clase en el *ensino médio* (secundaria). En el primero de ellos, el profesor hará una prueba objetiva de elección múltiple, con 40 preguntas, que es eliminatoria, sobre conocimientos de español y portugués, la presentación de una unidad didáctica (prueba que es pública), con una duración de entre 40 y 50 minutos, también eliminatoria y seguirá el concurso de méritos, además de tener que

someterse a un reconocimiento médico. La prueba escrita y la presentación de una unidad didáctica evalúan los conocimientos del candidato sobre contenidos específicos de acuerdo con el programa de la oposición. El concurso de méritos puntúa la titulación y la experiencia profesional de los candidatos.

Por su parte, en el EO para las escuelas técnicas estatales, el candidato realiza una prueba objetiva de elección múltiple con preguntas sobre conocimientos específicos de lengua española y lengua portuguesa, y sobre conocimientos pedagógicos (Fundamentos de la Educación, Didáctica General, y Estructura y Funcionamiento del *Ensino Fundamental* y del *Médio*) y, si la aprueba, pasa un reconocimiento médico.

En Francia, los concursos son nacionales y anuales. Las pruebas y su nivel de exigencia varían de acuerdo con el examen de oposición para el que se inscribe el candidato<sup>9</sup>: si es para *Professeur agrégé* o *certifié*, si se trata de oposición de régimen interno, externo o del *troisième concours*. En este sentido, es necesario haber cumplido algunos requisitos para ser apto o no para poder presentarse a esas modalidades<sup>10</sup>. Todas ellas exigen la obtención del *baccalauréat* y de la *licence*. Las pruebas del EO se dividen en pruebas de admisibilidad (escritas) y de admisión (orales).

En Francia también se dan diferencias en relación a las formas de selección para la realización de un mismo trabajo que se habrá de llevar a cabo una vez se apruebe el examen. Citamos, por ejemplo, las oposiciones CAPES *externe*, *interne* y el *Troisième concours*, para *Professeur Certifié*. En cuanto a las pruebas de admisibilidad, - las pruebas escritas -, el CAPES *externe* divulga con antelación su programa, exige la realización de un comentario en español sobre un texto literario o de civilización, una redacción en lengua francesa sobre literatura o civilización y una prueba de traducción (directa e inversa). El CAPES *interne*, no posee programa, y requiere un comentario en español sobre un texto en lengua española acompañado de una traducción (directa e inversa). Y el *Troisième concours*, que tampoco tiene programa, pide únicamente una prueba de traducción (directa e inversa).

Del mismo modo, en los dos países, se constatan diferencias entre lo que figura en las páginas de los Ministerios de Educación y lo que se encuentra en las escuelas. De acuerdo con la legislación brasileña, la LDB nº 9394 y los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, PCN-EM, 1999), la enseñanza de una lengua extranjera aparece en el diseño curricular del segundo tramo del *ensino fundamental* y en el *ensino médio*. En el primer y segundo ciclos del *Ensino Fundamental*, la legislación no prevé la obligatoriedad de la enseñanza de un idioma extranjero. Sin embargo, se viene impartiendo en varios centros como actividad extracurricular. Esto sucede en Río de Janeiro en centros federales como el *Colégio Pedro II* y el *Colégio de Aplicação* (Colegio de Practicas) de la UFRJ, en centros del estado, en algunos centros de esa red y en el *Colégio de Aplicação* de la UERJ, y en los centros municipales. Hay talleres impartidos por profesores de idiomas de esas redes (español, francés e inglés) o, en algunos casos, por alumnos universitarios en formación (licenciandos) que ejercen esta actividad por medio de convenios entre las Universidades y los centros y/o las redes. Por otro lado, también hay centros que no ofrecen la enseñanza de la asignatura o que se encuentran con falta de profesionales disponibles en las redes educativas.

En Francia, la Ley Fillon de 2005 (Art. 25)<sup>11</sup> determina la enseñanza de lenguas extranjeras vivas en Primaria. A pesar de lo que se aprobó en la legislación, muchos



centros no ofrecen dichas enseñanzas en ese nivel. En aquellos centros donde se ofrecen, las clases son impartidas muchas veces por el propio profesor del grupo (*Professeur des écoles*), que no cuenta con la titularidad para dar esa asignatura, o se encargan de ella colaboradores que no han hecho una oposición. No suelen contar con profesores *certifiés* o *agrégés*, solo en carácter excepcional. En algunas regiones o centros, la decisión sobre qué idioma se debe impartir es interna.

El programa de enseñanza de lenguas extranjeras o regionales en la *école primaire*<sup>12</sup> prevé, según informaciones obtenidas en la página web oficial del Ministerio de Educación, el aprendizaje de otras lenguas a partir del *cycle 2* (*apprentissages fondamentaux*). A esa etapa de la enseñanza obligatoria, iniciada en la *école*, sigue la enseñanza por asignaturas. En la 6<sup>e</sup>, los alumnos eligen una primera *langue vivante étrangère* y en la 5<sup>a</sup> pueden de manera facultativa, optar por una *langue ancienne* (latín). A partir de la 4<sup>e</sup> se puede elegir una segunda LE o una lengua regional. En los *lycées* de educación general y tecnológica, también se ofrecen estas enseñanzas.

Sabemos que muchos de los puntos abordados merecen un mayor detalle y que se han dejado de lado innumerables cuestiones relativas a la práctica de los EO, pues lo que hemos escogido se puede considerar como una primera aproximación al tema. Nos atrevemos, con todo a presentar algunas consideraciones que no pretenden ser conclusivas.

Lo que se observa a lo largo de la investigación es que la selección de un profesor que será reconocido como legítimo ante la sociedad y como capacitado para impartir clase en la enseñanza pública es, realmente, resultado de una construcción que implica aprobar prácticas establecidas por el EO. Esa selección se lleva a cabo mediante la comprobación del dominio de conocimientos sobre contenidos establecidos en el programa por medio de variados géneros de discurso. El candidato se integra o no a la comunidad docente a través de la demostración de su competencia en esos géneros (existe una gama de modalidades de pruebas).

Podemos decir que la construcción del profesor de español, en Francia, es principalmente la construcción de un estatuto. El candidato, una vez aprobado el examen, obtiene el título de profesor *certifié* o *agrégé*. Para cada uno de ellos se exigen prácticas y competencias diferenciadas, aunque ambas tengan una definición rígida. A pesar de que el sistema francés es único y nacional, es administrativamente más complejo, pues exige mantener una infraestructura que garantice anualmente la selección de los profesores que serán funcionarios públicos y de los que trabajarán en la red privada. Exige todo un aparato que sustenta ese sistema: funcionarios, tribunales que han de mantenerse durante 4 años como mínimo, cursos preparatorios en IUFM, cursos a distancia, conservación de los libros usados durante las pruebas por los candidatos, producción de *rappports de jurys* etc.

En el Brasil, la titularidad del profesor no pasa por el EO. Éste se constituye únicamente como exigencia para el acceso a la función pública. La responsabilidad de su realización varía en función del ámbito: en el ámbito federal compete a las propias instituciones educativas y en el estatal y municipal está a cargo de Fundaciones<sup>13</sup>. Las exigencias sobre lo que se espera y lo que necesita saber el candidato varían, así como la modalidad de las pruebas (presentación de una unidad didáctica, prueba instrumental, de elección múltiple, concurso de méritos).

A partir del análisis de algunas pruebas, podemos afirmar que en el Brasil se exigen, en la mayoría de las oposiciones, conocimientos básicos de índole gramatical

sobre la lengua española, comprobados mediante la realización de pruebas de elección múltiple, o sea, sin que haga falta demostrar dominio de escritura y de fluidez oral (salvo en las oposiciones para los centros federales y el *Colégio de Aplicação* de la UERJ). También se exigen conocimientos sobre leyes de educación y didáctica.

En Francia es necesario conocer más géneros. No basta con conocer la gramática del español o con una única modalidad de prueba. Es importante demostrar competencia en los conocimientos sobre la lengua española, las civilizaciones y literaturas hispánicas por medio de determinados géneros de discurso.

Las exigencias para la preparación del EO en el Brasil y en Francia son de muy diferente naturaleza, aunque ambos exámenes de oposición tengan en común el no exigir la demostración de una competencia profesional en el contexto de trabajo. Esto nos permite afirmar que la definición de lo que es ser un buen profesor no toma en consideración el contexto profesoral, el contexto de la enseñanza.

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado en el XVI Congreso Asociación Internacional de Hispanistas, en el que se relataron resultados parciales de la investigación *Práticas de linguagem e trabalho do professor: um estudo discursivo do processo de seleção profissional*. (CNPq, UERJ).

<sup>2</sup> En Brasil se realizan oposiciones en todos los estados de la federación, en distintos ámbitos (municipal, estatal y federal). En Francia las oposiciones se realizan a nivel nacional

<sup>3</sup> Como afirmó Ledru Rollin, en la Asamblea Nacional, en 1848: "*la République será démocratique et sociale ou elle ne será pas*".

<sup>4</sup> Según Yves Vernuil (2005), el origen del término «*agrégés*», remonta a la edad media, a la *agrégation* de medicina y de derecho, de las facultades del Antiguo Régimen (*Ancien Regime*). Esta denominación la retoma la Universidad napoleónica.

<sup>5</sup> En el *Centre des archives contemporaines de Fontainebleau* se encuentran archivadas copias de los documentos de los exámenes de oposición para profesores (CAPES) y de la *Agrégation*.

<sup>6</sup> El Prof. Antenor Nascentes aprueba con la defensa de la tesis "Um ensaio de fonética diferencial luso-castelhana".

<sup>7</sup> Esta oferta es facultativa en el *Ensino Fundamental*.

<sup>8</sup> *Constitution (Ve République - 4 octobre 1958)*.

<sup>9</sup> No consideramos aquí el *Professeur des écoles* (oposición CAPE), aunque entre sus atribuciones se pueda incluir las de la enseñanza del español.

<sup>10</sup> En la página <http://www.education.gouv.fr/> se encuentran informaciones detalladas sobre esta cuestión.

<sup>11</sup> Art. 25, Ley n° 2005-380 de 23 de abril de 2005, publicada el 24 de abril de 2005.

<sup>12</sup> B.O. n° 4, de 29 de agosto de 2002, según la de 28-6-2002. JO de 6-7-2002.

<sup>13</sup> En el ámbito estatal existe la Fundación Escola do Serviço Público y en el municipal, la Fundación João Goulart.

## REFERENCIAS

BELLOSTE, Bruno. Anatomie d'un concours : l'organisation de l'examen d'admission à l'École polytechnique de la Révolution à nos jours, *Histoire de l'éducation*, mai 2002, n° 94, pp. 141-176.

---

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.  
\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.

BRASIL, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio – Linguagens, Códigos e suas tecnologias*, Brasília, 1999.

CHAPOULIE, Jean Michel. La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits. *Actes de la recherche en Sciences Sociales – L’institution scolaire*, vol. 30, novembre 1979.

CHERVEL, André. *Les lauréats des concours d’agrégation de l’enseignement secondaire- 1821-1950*, Paris, Jouve / Institut National de Recherche Pédagogique, Service d’Histoire de l’Éducation, 1993.

CRETELLA JR., José. *Dicionário de Direito Administrativo*. RJ: Forense, 1980, p 118.

DAHER, Del Carmen. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil, *Hispanista*, n. 27.[Internet] <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216esp.htm>  
\_\_\_\_\_.; ALMEIDA, Fabio Sampaio. Selección de docentes de español como lengua extranjera: pruebas de ingreso al magisterio público de Rio de Janeiro, *Approaches to Critical Discourse Analysis*, Valencia, Universitat de València Servei de Publicacions, 2005. pp. 1-27.

DI RUZZA, R. In: Mesa redonda de apresentação do livro de Edouard Orban, *Servive Public! Individu, marché et intérêt public*. Paris: Syllepse, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*, Petrópolis, Vozes, 1996, p. 182.

TOUSSAINT, Daniel. Un examen pour les instituteurs : le brevet de capacité de l’instruction primaire dans le département de la Somme, 1833-1880, *Histoire de l’éducation*, mai 2002, nº 94, pp. 75-102.

VERNUIL, Yves. *Lês agrégés. Histoire d’une exception française*, Paris, Beli, 2005 .