

Algunas tendencias caracterizadoras de la enseñanza de ELE en la Latinoamérica de la postpandemia

Some characteristic trends of teaching Spanish as a foreign language in post-pandemic Latin America

VERA CERQUEIRAS
FLACSO - UCA - NYUBA (Argentina)
vcerqueiras@flacso.org.ar

Resumen

La enseñanza de español como lengua extranjera se ha ido desarrollando y consolidando en el continente americano durante los últimos treinta años con propósitos, baterías conceptuales y metodológicas dispares. Excede los fines de esta comunicación abordar este proceso complejo y extenso, por lo cual nos centraremos en identificar algunas tendencias que, a nuestro juicio, caracterizan actualmente el panorama del ELE en la región. Para ello propondremos una aproximación a los perfiles predominantes de los sujetos involucrados en el proceso -docente y aprendiz- a los constructos de lengua de los que parte el objeto que debe enseñarse que están sustentados en un conjunto diverso de actitudes y representaciones sociales y enmarcados en políticas lingüísticas nacionales y regionales y en las decisiones de intervención metodológica y selección de materiales que se siguen de tales caracterizaciones.

Palabras clave: análisis de necesidades, profesionalización docente, variedades lingüísticas, español global, conciencia crítica del lenguaje, aprendizaje situado

Abstract:

The teaching of Spanish as a foreign language has developed and consolidated in the Americas in the last thirty years with different conceptual contents and methodological approaches. It is beyond the purposes of this communication to address this complex and extensive process, so we will focus on identifying some trends that, in our opinion, currently characterize the landscape of ELE in the region.

To do this we will propose an approximation to the predominant profiles of the subjects involved in the process -teacher and learner-, to the linguistic constructions from which the object to be taught is based and which are supported by a diverse set of attitudes and social

representations and framed in national and regional linguistic policies, and to the decisions of methodological intervention and selection of materials that follow from such characterizations.

Keywords: Spanish for Specific Needs, teacher professionalization, Linguistic Varieties, global Spanish, Critical Awareness of Language, Situated Learning

Introducción

Este texto propone compartir un cruce entre una película y una fotografía: la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina con el estado actual de esa cuestión extendida en sus rasgos caracterizadores a una perspectiva regional. Esta aproximación dista de ser exhaustiva en tanto que ese carácter implicaría un desarrollo a todas luces inabordable en los límites de esta publicación. Tampoco pretende cobijar a todas las voces que se han pronunciado sobre las cuestiones tratadas a lo largo del tiempo y de la geografía abordada. Por el contrario, tiene algo más bien de mirada personal, sostenida por la propia experiencia profesional, académica y docente que encarna un devenir de acciones y decisiones, a través del ejercicio de diversos roles de gestión y de enseñanza de la lengua española, en el entorno argentino, sudamericano, caribeño y norteamericano, tanto en contextos de lengua materna, segunda, extranjera o de herencia.

Cada aspecto se abre en una mirada de voces, experiencias, indagaciones teóricas y aplicadas que podrían desagregarse en tantos escritos como actores del campo de la enseñanza del español. Sería casi temerario e irresponsable por nuestra parte plantearnos objetivos de semejante alcance: cada temática, cada problema se despliegan en su complejidad y en las distintas perspectivas de análisis que les cabe. La trayectoria y el estado de cosas descriptos en estas líneas tienen el límite de la memoria, el recorrido y la apreciación de quien escribe, con la única pretensión de organizar en el eje temporal procesos de gestión de lenguas que acontecieron y acontecen en escenarios acotados.

1. El desarrollo de ELE en Argentina

La conceptualización del español como lengua extranjera, en adelante ELE¹, fue ganando visibilidad como disciplina que se enseña y se aprende, como objeto de indagación académica y de investigación, y como salida laboral, en los últimos treinta años en el campo educativo y profesional de la Argentina. Este país, reconocido por su larga tradición en la enseñanza de lenguas y poseedor de una estructura curricular y de gestión bajo la forma de una educación superior terciaria no universitaria específica –el profesorado²–

¹ No entraremos en el debate por la denominación ELE versus ELSE -español como lengua segunda y extranjera- que se desarrolló en Argentina básicamente a partir de la incorporación de esa sigla en los trayectos de formación e investigación llevados adelante por el equipo del Laboratorio de Idiomas de la UBA a principios de la década del 90. Asumimos la utilización generalizada de ELE como *marca* internacional de identificación de la oferta de servicios profesionales de enseñanza del español para no hispanoparlantes.

² En la Argentina se desarrolla una oferta académica terciaria no universitaria destinada a la formación docente para todos los niveles: inicial, primaria, secundaria y superior. Esta tradición en formación docente -el Profesorado- tiene a sus representantes más encumbrados en el Instituto de enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón

cuenta con sólidos antecedentes y aportes innovadores tanto en aspectos relativos a la gestión curricular, la metodología de enseñanza y a la elaboración de material didáctico como en lo concerniente a abordajes conceptuales socio y psicolingüísticos que abrevan en disciplinas que despliegan un arco desde el análisis del discurso hasta las inteligencias múltiples.

En este contexto, sin embargo, la enseñanza de ELE no fue comprendida, desarrollada ni visibilizada como disciplina académico-profesional sino hasta que empezó a consolidarse como salida laboral para profesores formados en español como lengua materna o en lenguas extranjeras –de preferencia inglés o francés– que eran convocados a partir de la necesidad de aprendizaje de español por parte de personal ejecutivo de empresas que se radicaban en el país en virtud de emergentes políticos y económicos imperantes hacia fines de los ochenta y principios de los noventa.³

Lo que originalmente se inició casi como un desplazamiento metodológico –del saber enseñar lenguas extranjeras al saber enseñar ELE–, como un desplazamiento conceptual –del conocimiento sistemático y reflexivo del español como lengua materna a un conocimiento procesado pedagógicamente para ser incorporado por aprendientes no hispanoparlantes–, y como un desplazamiento de escenario –del espacio escolarizado a la clase individual–; conllevó una demanda solitaria que empezó a tomar cuerpo y generó un proceso de objetivación de las propias prácticas y un examen de los recursos disponibles.

Así el campo laboral del ELE se visualizó como una alternativa al trabajo escolarizado y burocratizado del sistema escolar, y, por otro lado, como una forma de contactar con discursos y referencias ajenos a la cotidianidad de las aulas formales.⁴

En paralelo, las instituciones educativas desarrollaron un proceso de incorporación paulatina de cursos de ELE en sus ofertas académicas, que

Fernández “y el Instituto Superior del profesorado “Dr. Joaquín V. González”, que desde principios del siglo XX han sentado las bases para estos trayectos profesionales. Esta formación específica convive con la de las instituciones universitarias, pero es justamente su especificidad la que le otorga un lugar estratégico en la profesionalización docente.

³ Fue en la administración del presidente C. S. Menem (dos mandatos consecutivos entre 1989 y 1995) cuando se desarrolló en el país una política de privatizaciones en las áreas de energía, petróleo y comunicaciones que generó la radicación de empresas extranjeras en el territorio nacional. Sus agentes, en su mayoría no hispanoparlantes, requirieron de clases individuales en sus lugares de trabajo, que luego se hicieron extensivas al seno de sus familias.

⁴ Para conocer el proceso de desarrollo de la enseñanza ELE en ese contexto, véase el texto de Acuña (2005): *La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado*.

generó la necesidad de crear espacios de formación para docentes e investigadores del área.⁵

Básicamente, podemos reconocer cuatro líneas en las que se proyectó esta expansión de la profesionalización del docente de ELE:

1.1 Indagación sobre gramática pedagógica

La necesidad de objetivar conocimientos sobre el sistema de la lengua y hacerlos transmisibles pedagógicamente a hablantes no maternos, provocó la búsqueda de propuestas satisfactorias de gramáticas pedagógicas del español. La información aparecía básicamente fragmentada en desarrollos de manuales y métodos producidos para el entorno peninsular que venían a subsanar parcialmente la falta de producciones locales abarcadoras y sistemáticas⁶. Las propuestas locales comenzaron a circular informalmente entre profesores y estudiantes en apuntes y esquemas de clase y en reproducciones fragmentadas de bibliografía específica⁷.

1.2 Investigación sobre *variedad y norma*

Estos procesos de creación fragmentada y adopción de bibliografía y métodos de referencia, devino en una paulatina toma de conciencia acerca de la necesidad de producir nuestros propios discursos pedagógicos para dar cuenta de las características morfosintácticas, léxicas y fonológicas de, al menos, la variedad rioplatense⁸, en un ejercicio de estandarización y jerarquización de la misma como lengua vehicular en la comunidad sociolingüística de inmersión de los estudiantes. De la mano de estos planteos, se hicieron evidentes las cuestiones relativas a la legitimidad de las variedades frente a la hegemonía del español peninsular, y fue necesario ensayar argumentos para responder los interrogantes de los propios aprendientes en relación con el acatamiento o la desobediencia a una norma centralizada que se veía como sinónimo de corrección. En este sentido, son ineludibles los aportes de Leonor Acuña y Andrea Menegotto, quienes, a

⁵ En 1996 se abrió la primera cohorte del *Diploma de capacitación en enseñanza de español como segunda lengua y extranjera*, en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, con 250 horas presenciales, que materializó una demanda creciente y a la vez generó las condiciones para futuros desarrollos en evaluación, certificación y desarrollo de material didáctico.

⁶

⁷ Los dos volúmenes de la *Gramática comunicativa de español* de Francisco Matte Bon, publicados por Edelsa en 1992, se convirtieron en un material de consulta recurrente entre el profesorado argentino, ya que recién en 2005 se contó con *La morfología verbal del español del Río de La Plata*, de Menegotto, que recogía una propuesta original de formulación del paradigma verbal de la variedad rioplatense hasta ese momento compartida como apuntes de consulta

⁸ Llamamos variedad rioplatense a la variedad diatópica del español utilizada en la zona ribereña del Río de la Plata, tanto en territorio argentino como uruguayo.

través de su gestión y docencia en el Diploma de español como lengua segunda y extranjera dependiente del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1996), realizaron aportes conceptuales y prácticos sobre el tratamiento de la variedad, sobre la expansión del sistema pronominal peninsular, y sobre la inclusión de un modelo de representación de la morfología verbal que impactaron curricularmente en la formación docente y en la enseñanza de la lengua española. Se instaló entonces la pregunta que aún hoy se hacen investigadores y docentes acerca de qué español enseñar: aportaron a este debate los conceptos que más adelante se cristalizaron en ideologemas tales como *norma pluricéntrica* y *unidad en la diversidad*⁹, acuñados por los actores del campo intelectual del panhispanismo, en pos de lograr disolver la tensión entre descripción y prescripción inmersos en un proceso de jerarquización de las variedades no peninsulares. Mencionemos, por ejemplo, las entradas en la sección de *Lengua* del Centro virtual del Instituto Cervantes (CVC) en las que Enrique Bernárdez explica y ejemplifica el concepto de *lengua pluricéntrica*¹⁰ y la inclusión programática de la temática de la *unidad y diversidad del español* en el II Congreso internacional de la lengua española¹¹, celebrado en Valladolid en 2001 en el cual Humberto López Morales coordinó la presentación de paneles y ponencias sobre este tema al que se le dedicó la jornada de cierre con la participación de Carlos Fuentes como orador en la sesión plenaria.

1.3 Establecimiento de niveles de enseñanza y aprendizaje

A medida que la circulación de estudiantes en el ámbito privado junto con los procesos de una oferta institucionalizada iba aumentando, fue creciente la demanda de una propuesta de gestión de enseñanza del español que diera cuenta de la diversidad de saberes previos y estandarizara objetivos por alcanzar en tiempos acotados y establecidos. Fue necesario establecer un lenguaje común que describiera apropiadamente el grado de conocimiento y uso del español por parte de los estudiantes y que fuera útil para la gestión curricular de ELE.¹²

⁹ Definimos ‘ideologema’ como una construcción discursiva que capta una representación o experiencia social. Véanse, al respecto, los trabajos de Del Valle (2007) *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*. Iberoamericana, Vervuert / Iberoamericana y *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua* (2004), coeditado con Gabriel-Stheeman. Iberoamericana.

¹⁰ véase: https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/julio_12/11072012_02.htm

¹¹ véase: https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_de_l_espanol/

¹² Se implementaron denominaciones básicas en el rango de niveles: *principiante absoluto-falso principiante- principiante- intermedio bajo- intermedio- intermedio alto- avanzado- avanzado superior*-alejadas a las que en 2001 establecería el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

La focalización en la nivelación trajo necesariamente aparejada la cuestión de la evaluación, como herramienta válida de diagnóstico de promoción. Ello acompañaría poco tiempo después, entrado ya el siglo XXI, a un desarrollo argentino original de evaluación y certificación del dominio de la lengua: el Certificado de Español: Lengua y uso, CELU.¹³

1.4 Elaboración de material didáctico

Las alternativas a las propuestas metodológicas peninsulares, habida cuenta de las necesidades y saberes previos del estudiante residente y de las paulatinas intervenciones en la materialidad de la lengua que se enseña, más los desarrollos de gramáticas pedagógicas que visibilizaran las particularidades del sistema de la lengua y de sus usos comunicativos y situados, desembocaron en una oferta de material didáctico propio, marcado por la fragmentación, la apelación coyuntural a eventos socioculturales como referencia y a la uniformidad léxica como forma de cohesión y de identificación local. Vale recordar, casi con un valor evocativo, los cuadernillos anillados que circulaban entre profesores y alumnos de los cursos de español del Laboratorio de Idiomas (UBA) y del Instituto Superior en Lenguas Vivas.

Podría decirse que el mecanismo generalizado de producción de material didáctico era el del borramiento y reescritura de propuestas metodológicas producidas en contextos ajenos y que necesitaban ser adaptadas y vinculadas con la escena sociolingüística local en una especie de palimpsesto artesanal e individual.

El mercado editorial reaccionó tímidamente a las propuestas originales iniciales, y la circulación de material bibliográfico de soporte se circunscribió básicamente a ámbitos institucionales que incluían entre sus propios profesionales a autores y docentes.

La entrada en la primera década del siglo XXI marcó el inicio de una etapa de visibilización y fortalecimiento curricular, académico y laboral: la *expertise* de los docentes con formación específica y dedicación exclusiva al área comenzó a ser una alternativa profesional que se tradujo en ofertas de formación, un incipiente desarrollo editorial y la toma de decisiones institucionales –que podrían pensarse como acciones iniciales de política lingüística en torno al ELE–.

¹³ Como resultado de un proceso que se inició en 2001, fue desarrollado y administrado el CELU que, desde el año 2004, se toma ininterrumpidamente. Es una certificación de español de validez internacional que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. <https://www.celu.edu.ar/>

Al respecto, señalamos dos hitos que representan estas tendencias descriptas:

- Conformación del Consorcio ELSE¹⁴ :
Fue el primer acuerdo interuniversitario (2004) firmado por la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad del Litoral, que impulsó el fortalecimiento del ELE a nivel nacional, propiciando el compromiso institucional para su desarrollo y poniendo el foco en el valor estratégico de un plan de fortalecimiento y legitimación de las variedades locales, en un verdadero acto de gobernanza lingüística.
- Publicación de *Voces del sur*:
Fue el primer método integral con contenidos multimediales publicado en Buenos Aires (2006), en tres volúmenes, por un equipo coordinado por Claudia Oxman.

Esta etapa de crecimiento y estabilización del área sentó las bases para que se afirmara la gestión de la enseñanza de ELE traduciéndose en acciones de *Acompañamiento de las movilidades académicas de educación internacional*:

- Argentina, en general, y la ciudad de Buenos Aires, en particular, se posicionó como sede receptora de estudiantes universitarios provenientes de centros académicos del hemisferio norte no hispanohablante¹⁵ y de pasantes y profesionales de la salud lusohablantes¹⁶, lo cual generó nuevas fuentes de trabajo e inserción profesional para profesores, gestores curriculares e institucionales.

¹⁴ Resoluciones y convenios oficiales relacionados con la enseñanza y la evaluación de ELSE en la República Argentina: Convenio 180/04 -firmado el 3 de junio de 2004 como *Convenio Constitutivo del Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Español como Lengua Extranjera*, entre los Rectores de la UNL, la UNC y la UBA, Convenio 395/ 01 -firmado el 15 de noviembre de 2001 entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y los rectores de la UBA, la UNC y la UNL a fin de constituir un **consorcio** universitario para la evaluación de Conocimiento y uso del Español como Lengua Extranjera y Resolución 2751 para la Ampliación del Consorcio ELSE a todas sus universidades miembro, Noviembre de 2015.

¹⁵ Sin vocación de exhaustividad, citamos las propuestas de educación internacional de la Universidad Católica Argentina, la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional de Córdoba y las de los consorcios CIEE –Council on International educational Exchange- y la de IPSA BUTLER University, entre otras.

¹⁶ La Facultad de Medicina de la Fundación Barceló, una institución universitaria argentina de gestión privada, perteneciente al sistema universitario nacional y orientada a la educación en el campo de la salud, brinda clases de español especialmente diseñadas para sus alumnos internacionales y orientadas a conocimientos y vocabulario de la salud. El 25% de su matrícula proviene del exterior, mayoritariamente de Brasil.

Oferta de enseñanza descentralizada y orientada a necesidades de sujetos de aprendizaje diversos:

- Paralelamente, se consolidaron propuestas de atención a la población migrante y refugiada, con el objetivo de brindar un soporte comunicativo y cultural facilitador del proceso de inmersión que dichos sujetos atraviesan.¹⁷ La enseñanza impartida en tales escenarios requiere de un desarrollo específico relativo a todos los aspectos involucrados, en lo concerniente a selección de contenidos y habilidades, metodología, elaboración y curaduría de material didáctico, estrategias de enseñanza, dinámica de grupos, sin descuidar aspectos tales como la perspectiva de género y la inclusión de niños y adolescentes en la clase de lengua.

Atención a la gobernanza lingüística, entendida como la intervención planificada de actores institucionales en la planificación y ejecuciones de política lingüística:

- Esta presencia en la escena de la gestión del ELE tanto en circuitos receptivos de estudiantes académicos, profesionales y migrantes económicos y refugiados por razones políticas, como la circulación de candidatos internacionales para la certificación en el dominio del español mediante la administración y tomas del CELU, pueden leerse como pasos tendientes a lograr un protagonismo cada vez mayor en un circuito predominantemente regido por actores institucionales españoles y sus industrias editoriales.

La intervención estatal a través de agentes gubernamentales de rango ministerial, nacional y provincial, la participación de universidades e instituciones públicas y privadas en la agenda de la gestión de lengua española y la integración y cooperación en proyectos de asistencia técnica¹⁸ favorecieron la confluencia, pero también la diversidad de voces en la consecución del objetivo de consolidación de la presencia argentina en el universo ELE.

¹⁷ La enseñanza de español para la población refugiada se implementó desde 1994 en la ciudad de Buenos Aires por el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) como parte de los programas de asistencia e integración para refugiados que dependen del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y su agencia en la Argentina, la Comisión Católica Argentina de Migraciones (CCAM). Este programa fue pionero en el desarrollo de metodologías de inmersión específicas y material didáctico. Posteriormente, y con las sucesivas llegadas de colectivos migrantes de Siria, Haití, Senegal y Ucrania la oferta se expandió a través de agentes públicos y privados que crearon programas en el marco del sostenimiento de los derechos lingüísticos como parte de los derechos humanos.

¹⁸ Prueba de ello es la sostenida presencia argentina desde 1999 en proyectos de cooperación SUR-SUR gestionados por el Ministerio de Relaciones exteriores a través de su Subsecretaría de Cooperación horizontal (FO-AR) del Poder ejecutivo de la República Argentina-Universidad de Buenos Aires, y la Facultad de Filosofía y Letras con su Laboratorio de Idiomas.

2. Proyecciones regionales

Esta somera caracterización epocal del desarrollo de ELE en Argentina a partir de los años noventa nos permite identificar ciertos rasgos fundantes que, a nuestro juicio, se resignifican actualmente en el panorama del ELE en la región a partir de su perduración como condiciones de posibilidad de una escena cambiante atravesada por la coyuntura micro (concerniente a acciones de gestión lingüística y educativa) y macro (relativa a fenómenos globales como la pandemia provocada por el COVID19).

Para ello propondremos una aproximación a los perfiles predominantes de los sujetos involucrados en el proceso, docente y aprendiente, a los constructos de lengua de los que parte el objeto a enseñar y que están sustentados en un conjunto diverso de actitudes y representaciones sociales y enmarcados en políticas lingüísticas nacionales y regionales y en las decisiones de intervención metodológica y selección de materiales que se siguen de tales caracterizaciones:

2.1 Perfiles profesionales en la crisis sanitaria global

En el marco de las diferentes medidas dispuesto por los gobiernos nacionales para afrontar la crisis global desatada por la pandemia de coronavirus, hubo denominadores comunes que atravesaron dispares geografías y contextos socioeconómicos: el repliegue de población al interior de sus hogares, la reproducción de vínculos comunitarios a través de las pantallas y la profundización de la modalidad de trabajo remoto.

Como es de esperar, los entornos de aprendizaje de lenguas se vieron afectados y modificados en este escenario, tanto en lo concerniente a la circulación y procedencia de estudiantes y docentes como por las estrategias y recursos disponibles para gestionar los aprendizajes.

La constitución de grupos de trabajo que compartían objetivos, nivel de entrada e inmersión lingüística y cultural decreció en favor de encuentros individuales en entornos digitales deslocalizados, con dificultades para sostener los principios de un aprendizaje situado¹⁹ con una exposición concreta y eficaz desde el punto de vista comunicativo a una variedad lingüística dominante en la comunidad lingüística de inmersión.

El idiolecto del profesor se volvió referencia sincrónica casi excluyente y su tarea de exponer a los estudiantes a muestras de lengua *reales* y favorecer el contacto con la lengua meta mediante la comunicación con hablantes *reales* y la pregunta por la variedad a enseñar volvió a tornarse un interrogante abierto.

En la región latinoamericana, caracterizada *per se* por geografías distantes y traslados complejos, el emergente del encierro se tradujo,

¹⁹ Definimos *Aprendizaje situado* como aquel que se produce articulando contenidos con un ambiente sociocultural determinado y contextualizado.

además, en la profusión de reflexiones y vinculaciones académicas relativas a tópicos inherentes a estrategias de clase en entornos digitales y la elaboración de sus materiales correspondientes, a la par de la incorporación de modalidades de evaluación y certificación virtuales para los exámenes internacionales de español: tal es el caso del DELE –Diploma oficial de Español como Lengua Extranjera–, administrado por el Instituto Cervantes, el desarrollo del SIELE –Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española, promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Salamanca (USAL) y la Universidad de Buenos Aires (UBA), y el ya mencionado CELU, entre los más desarrollados y demandados.

Estas innovaciones y revisiones de prácticas y redefiniciones conceptuales, se plasmaron en ofertas académicas de relevancia en centros de formación universitaria, focos en la formación y capacitación de profesores dispersos a lo largo de la región, y a la espera de fortalecimiento e incorporación de muchos otros.²⁰ Sin embargo, la demanda cada vez mayor de clases a distancia, en pos de un aprendizaje deslocalizado y tendiente a responder a necesidades puntuales y concretas de estudiantes dispersos, acrecentó la tensión entre *portadores de lengua*²¹ llamados a didactizar el uso de la lengua materna como salida laboral utilizando herramientas que las redes proveen versus docentes formados en el conocimiento objetivo del sistema y poseedores de una *expertise* metodológica que los respalda.

Esa circulación informal de enseñantes –“profesores” sea tal vez una denominación demasiado generosa– permitida por la falta de seguimiento institucional o de conciencia profesional, conspira claramente sobre la percepción de la figura del docente de ELE, que pareciera reducirse en ocasiones a la de un “conversador” sobre tópicos de la coyuntura latinoamericana o a la de un “comentador” de curiosidades gramaticales o léxicas.

2.2 Constructo de lengua²²

Dicha oferta no formal y extra institucional de prácticas de enseñanza de lengua que proliferaron durante la crisis del COVID-19 y que se fortalecieron en el ciclo de la postpandemia favoreció la invisibilización de una mirada

²⁰ En 2021 se inició la maestría en enseñanza de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) en la Universidad Católica Argentina, y se creó la Carrera de Especialización en ELE en la Universidad de Buenos Aires; en Colombia, el Instituto Caro y Cuervo anunció para 2023 la apertura de la versión virtual de su Maestría en ELE; en México, se anunciaron una serie de eventos en celebración de los 15 años de la Especialización de español como lengua extranjera de la UNAM.

²¹ Utilizamos la expresión para dar cuenta de la condición de posesión y dominio de los hablantes respecto de su idiolecto.

²² Conceptualización teórica que a partir de la cual se puede limitar, caracterizar y problematizar un objeto de estudio.

conceptual sobre la lengua a enseñar y las decisiones que conlleva su elección, desde el sostenimiento de un constructo que determina la selección de muestras, la exposición a variedades y el sostenimiento de la adhesión a una norma y su consiguiente noción de corrección y tratamiento del error.

Por otra parte, la circulación cada vez más generalizada desde una perspectiva panhispánica del ya mencionado concepto de *norma pluricéntrica*²³ relativizó y flexibilizó el reconocimiento de la variedad peninsular como única referencia para la enseñanza del “español correcto” y tendió a horizontalizar las jerarquías en la consideración de las diferencias dialectales “válidas” y merecedoras del esfuerzo de ser aprendidas. Para decirlo en términos de Calvet²⁴, la oferta en el mercado dialectal del español tiende cada vez más a apreciar más equitativamente cada una de sus variedades, sin dejar de lado, desde luego, las necesidades y preferencias de los aprendientes.²⁵

2.3 Gestión de la enseñanza

Acompaña y ayuda a esta reconceptualización gramatical y normativa la exposición al *input* multiplicado exponencialmente en las redes, que requiere de criterios de selección y utilización por parte de los docentes, que se ven abrumados por la oferta sin filtro de materiales “en crudo”, carentes de procesamientos didácticos, jerarquizaciones y secuenciaciones que los tornen una herramienta útil en el proceso de aprendizaje. Aquí también se profundiza la brecha entre docentes experimentados en la enseñanza y expertos en el conocimiento del sistema de la lengua española y aquellos que han encontrado en la clase digital de idiomas una salida laboral poco exigida en términos de preparación y generosa en términos de retribución, habida cuenta de la proliferación de plataformas de oferta de clases en línea desde América Latina hacia estudiantes extracontinentales y ocasionales, práctica favorecida por una retribución monetaria en divisas apreciadas respecto de las monedas locales.

La enseñanza de español como activo económico ha sido analizada desde la perspectiva peninsular y materializada por informes pormenorizados del Instituto Cervantes en sus Anuarios y presentaciones en los sucesivos Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE)²⁶

²³ Norma pluricéntrica es aquella que una lengua posee cuando presenta más de una formulación correcta de su sistema, sin distinciones jerárquicas ni pretensiones prescriptivistas.

²⁴ Calvet (2017): *Les langues: quel avenir?: Les effets linguistiques de la mondialisation* CNRS

²⁵ *Análisis de necesidades en ELE* (2002): para este concepto véase la obra de Castellanos Vega que en las últimas décadas ha profundizado la indagación sobre este aspecto y su relación con los objetivos de aprendizaje.

²⁶ <https://www.rae.es/la-institucion/politica-panhispanica/cile>

desde 1997. Cabe esperar investigaciones y resultados específicos de este activo desde la perspectiva americana.²⁷

Complementariamente a esta aproximación, señalamos también la consolidación de ofertas de enseñanza de ELE sin fines de lucro, destinadas a poblaciones migrantes y refugiadas que se han ido incrementando paulatinamente en el último lustro y de forma notable en los últimos doce meses, debido a las contiendas bélicas por todos conocidas entre Rusia y Ucrania, que generó desplazamientos poblacionales forzados.

Estas acciones no son nuevas en el continente, y, como ya señalamos, especialmente en Argentina, a fines de la década de los noventa generaron prácticas innovadoras y abrieron camino a investigaciones en acción y a la incorporación de la perspectiva de derechos lingüísticos como base fundacional de esos aprendizajes.

Se fueron sumando iniciativas públicas y privadas para dar cabida a estudiantes provenientes de colectivos sirios, haitianos, senegaleses y ucranianos en distintos puntos del país. Ejemplos diversos de ello son los programas de la Universidad Nacional de Rosario, para población migrante haitiana, el llevado adelante por el *British Council* para el colectivo sirio y el de la Confederación de trabajadores para la economía popular destinado a migrantes económicos senegaleses. Asimismo, este impulso se consolidó en otros estados de la región, como Uruguay y Chile²⁸.

3. Conclusiones

En este somero análisis de las trayectorias del ELE en la región, podemos establecer algunas líneas de tensión a partir de las cuales se desenvuelve la gestión de su enseñanza.

Profesionalización / Portación de lengua. Como señalamos, la oportunidad de impartir clases virtuales por fuera de circuitos académicos que establecen parámetros curriculares y generan expectativas de certificación favoreció el aumento de enseñantes que basan su capacidad docente en su condición de hablantes maternos, identificando la portación de lengua con la idoneidad profesional. Ello se vio impulsado por la falta de regulación profesional y de pertenencia institucional y también por la autopercepción de los docentes como el eslabón más frágil y sustituible, en una lectura errónea del descentramiento de la clase respecto de su figura aglutinante y de la búsqueda autonomía del alumno.

²⁷ Una referencia abundante sobre bibliografía relativa al español como recurso económico puede encontrarse en:

https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/valor_economico_espanol/articulos.htm. En lo que respecta al desarrollo argentino, se puede mencionar un breve artículo de Acuña (2002): *El Español como Recurso Económico: De Colón al Mercosur*.

²⁸ Véase <https://www.migracionenchile.cl/red-de-cursos-de-espanol/> para la experiencia chilena y <https://udelar.edu.uy/internacionales/2022/12/08/espanol-para-migrantes-y-refugiados/> para la uruguaya.

Proliferación de entornos digitales / clases presenciales. Con la pandemia se hizo imperativo reinventar condiciones de enseñanza-aprendizaje, y llegaron para quedarse pantallas y clases más cercanas –si se me permite la humorada– a sesiones de espiritismo en la que se invoca la presencia del estudiante a través de un rectángulo en negro pidiéndole alguna señal de su presencia al otro lado del entorno digital. Fue necesario apelar a estrategias de captación y sostenimiento del interés y desistir de la retroalimentación que nos devuelve el lenguaje no verbal en una clase presencial más el uso de la corporalidad, el tono y los desplazamientos para sostener los nuevos saberes e incorporar conocimientos y habilidades propias de la pragmalingüística, y contenidos culturales kinésicos y proxémicos. En Argentina, la Asociación de Centros de Idiomas (SEA)²⁹, con más de un centenar de centros asociados, reconoce el aumento de las clases virtuales durante la pandemia y su permanencia en la fase posterior; del mismo modo, instituciones referentes en capacitación y clases de ELE, como *El ático o Portenísima*³⁰ han migrado su estructura de la presencialidad a la virtualidad, sosteniendo su oferta educativa desde plataformas digitales.

Deslocalización /aprendizaje situado. En estas condiciones de existencia la clase tiende a parecerse cada vez más a un no-lugar, para decirlo con palabras de Augé³¹, en el cual el hilo vinculante entre la tríada *profesor-contenido-estudiante* se vuelve más y más ocasional y en donde el referente lingüístico, discursivo, material y local pierde fuerza en busca de la negociación de las condiciones y contenidos de aprendizaje cifrados en el estudiante lejano, vinculado por el escenario digital que lo lleva, desde su oficina empresarial en Singapur a su clase remota de español impartida desde Bogotá, por solo ilustrar con un ejemplo.

Normativización descentralizada / adhesión a la norma peninsular. Aquí juegan entonces cada vez con más fuerza las percepciones y representaciones del estudiante respecto de qué variedad necesita aprender y, en consecuencia, qué entiende por transgresiones a la norma, al “buen decir” y al respeto por la convención académica de referencia. Cuando el *input* en la lengua meta no surge del proceso de vivir en la lengua que se aprende, cuando la inmersión se realiza artificialmente mediante los materiales provistos por el profesor y la exposición al discurso es predominantemente la del generado por él se torna muy difícil fortalecer la idea de la legitimidad de la norma y la familiarización con un léxico no significativo, sin la densidad que aporta la experiencia de intercambios comunicativos reales. “Es una lengua prestada” diría Leonor Acuña³².

²⁹ Para más información, véase <http://www.sea.org.ar/>

³⁰ Véase: <https://elaticocapacitacion.com/> y <http://portenisisima.com.ar/>

³¹ Augé *Los no lugares. Espacios del anonimato* (1992). No-lugares es el concepto que se usa en sociología y en antropología cultural para describir los espacios, básicamente urbanos e impersonales, de circulación, de consumo y de comunicación anónima.

³² Acuña. 2007. *Lenguas y hablantes*. www.unidadenladiversidad.com

En ese contexto, la opción que asegura un retorno de la inversión en esfuerzo y tiempo es la del español peninsular, sostenida en los mecanismos de legitimación instalados desde la academia y consolidado en la circulación de esa variedad como estándar en publicaciones e industrias editoriales y de medios masivos de comunicación.

Monetización de la enseñanza y certificación /enseñanza desde una perspectiva de derechos. Pendula la actividad docente en torno de estos dos ejes, sin que sean excluyentes en la dedicación y preparación profesional. Si bien cada vez la tendencia a la especialización se manifiesta en todas las áreas del conocimiento, ambas vertientes forman parte de la oferta laboral de profesores. Todavía es un deseo que el trabajo no remunerado –a todas luces un oxímoron– deje de circular casi como única opción ligada al voluntariado y a las organizaciones sin fines de lucro, que resultan los agentes mayoritarios en las acciones relativas a la enseñanza de la lengua con fines humanitarios. Esa situación favorece la inclusión de personal no especializado en la impartición de clases, que ve en esa oportunidad como un *training* informal sustituto de una formación académica.

Para concluir esta semblanza, solo resta decir que, por hablantes, por academia, por formación profesional de excelencia, por oportunidad de inmersión y radicación, América es el escenario del español del siglo XXI. No podremos predecir, prevenir o ignorar emergentes tales como una catástrofe sanitaria o un conflicto armado, pero sí debemos estar preparados para mostrar versatilidad sin resignar calidad, capacidad de adaptación sin sumisión a discursos imperantes, visualización de la oportunidad en la crisis.

Es necesario que diversifiquemos nuestra oferta académica, fortalezcamos la formación docente y la capacitación permanente, brindemos a nuestros profesionales oportunidades de desarrollo local y regional, aseguremos la continuidad de proyectos estratégicos en torno a evaluación y certificación, propiciemos las movilidades e intercambios académicos, produzcamos material didáctico genuino y de calidad en contenido y formato, establezcamos acuerdos editoriales y con medios de comunicación y visualicemos la enseñanza de la lengua como parte de un entramado hacia la consecución de derechos lingüísticos y como herramienta en la construcción de ciudadanía.

La gestión de lenguas, enmarcada en políticas lingüísticas decididas y abarcadoras, que cubran el arco desde la formación hasta la intervención metodológica y la asistencia técnica, a partir de un constructo de lengua producto de reflexión y consenso, es la responsable de abrir el telón de ese escenario.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA, Leonor (2002): "El español como recurso económico: De Colón al Mercosur". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 6, pp. 99-104.
- ACUÑA, Leonor (2005): *La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado. O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Editora da Universidade federal de Pelotas, pp. 97-111.
- ACUÑA, Leonor (2007): *Lenguas y hablantes*. Disponible en <https://www.celu.edu.ar/es/node/20>
- ACUÑA, Leonor (2008): "Español como lengua segunda y extranjera (ELSE): De la [decidida] iniciativa individual a la [todavía vacilante] política de Estado". En Lia Varela (comp.). *Para una política del lenguaje en Argentina*. Actas del Seminario "Lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur". Buenos Aires: EDUNTREF.
- ARNOUX, Elvira y DEL VALLE, José (2010): "Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo". *Spanish in Context*, 7 (1), John Benjamins Publishing Company, pp.1-24.
- ARNOUX, Elvira y BEIN, Roberto (2015): "Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas". En Arnoux, Elvira. y Bein, Roberto. (eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, pp. 13-50.
- AUGÉ, Marc (1993): *Los "no lugares": espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- BERDUGO, Óscar (2000): "Español Recurso Económico: Anatomía de un nuevo sector". *CUADERNOS Cervantes de la lengua española*. Disponible en <http://www.cuadernos cervantes.com/ele.html>
- BERDUGO, Óscar (2005): "Reflexiones sobre el español como recurso económico" *Contrastes*, 39, pp. 53-58
- CALVET, Louis-Jean (2017): *Les langues: quel avenir? Les effets linguistiques de la mondialisation*. CNRS.
- DEL VALLE, José (2007): "Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español". En Del Valle, José (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert/Iberoamericana, pp. 13-29.
- DEL VALLE, José (2007): "La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico". En Del Valle, José. (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert/Iberoamericana, pp. 31-56.
- DEL VALLE, José (2014): "The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom?". *The Modern Language Journal*, 98/1, pp. 358-372.
- DI TULLIO, Ángela (2003): *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.

- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (1999): "Historia de la Educación a Distancia". *RIED*, (Revista Iberoamericana de Educación a Distancia), 2 (1), pp. 11-40.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (2020): "Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?", *RIED* (Revista Iberoamericana de Educación a Distancia), 23 (1), pp. 09-28.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARRIDO, Joaquín (2010): "Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico". *Historia y comunicación social*, 15, pp. 63-95.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Yeray (2017): "La deslocalización de la cultura. Material global para la didáctica de la competencia intercultural en E/LE". *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2/LE*, pp. 423-432.
- KRAMSCH, Claire (2001) [1998]: "El privilegio del hablante intercultural", en Byram, M y Fleming, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 23-37 (sucursal España).
- KRAMSCH, Claire (2014): "Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction". *The Modern Language Journal*, 98/1, pp. 296-311.
- LAURIA, Daniela y LÓPEZ GARCÍA, María (2009): "Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español. La nueva política lingüística panhispánica". *Lexis* (Pontificia Universidad Católica del Perú), Vol. XXXIII (1), pp. 49-89.
- LEEMAN, Jennifer y FULLER, Janet (2022): *Hablar español en Estados Unidos: la sociopolítica del lenguaje*. MM Textbooks.
- LLORIÁN GONZÁLEZ, Susana; GIL MARTÍNEZ, Mercedes y CASTRO, Esther (1997): "Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos". En *Actas VIII del Congreso internacional de ASELE*.
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A. (2009): "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras". *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura*, n.º 5, UNEX.
- MENEGOTTO, Andrea (2005): *Morfología verbal del Río de la Plata*. Mar del Plata: Finisterre Editores.
- MENEGOTTO, Andrea (2012): *El microscopio gramatical para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Buenos Aires: Tinta fresca
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2006): *La diversidad lingüística de Hispanoamérica: implicaciones políticas y sociales*. Madrid: Real Instituto Elcano.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2006): "Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo", en Cesteros, Ana María. (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera*, pp.75-94.

- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2012): “La percepción de las variedades lingüísticas”, en *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, pp. 213-227.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2016): “La búsqueda de un español global”. Puerto Rico: VII Congreso Internacional de la Lengua Española.
- POGGI, Margarita (1995): *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- RIVERA-VARGAS, Pablo; ALONSO-CANO, Cristina y SANCHO-GIL, Juana María (2017): “Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación”. *Revista Educación y Tecnología*, n.º 10, pp. 1-13.
- ROCKWELL, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- ROJAS MORALES, José María (2017): “Aprender al revés: The Flipped Classroom”. *Publicaciones Didácticas*, n.º 79, pp. 583-589.
- TENTI FANFANI, Emilio (2004): *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Buenos Aires: Unesco.
- VÁZQUEZ, Graciela (2008): ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. Teleconferencia dictada en las III Jornadas de Español como Lengua Extranjera. I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE [en línea]. Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.