

ESPAÑOL EN LAS FRONTERAS, ¿LENGUA EXTRANJERA?

Raquel Alarcón

raquelalarcon58@gmail.com

Universidad Nacional de Misiones
Argentina

Hugo Wingeyer

hugowingeyer@gmail.com

Universidad Nacional del Nordeste
Argentina

RESUMEN

Diseñar proyectos y desarrollar acciones en relación con las lenguas en general y con lenguas extranjeras en particular, en el enclave geopolítico y cultural de la región nordeste de Argentina (NEA), nos conminan a una reflexión profunda acerca de la *extranjería lingüística*. Este contexto intercultural de múltiples lenguas y plurales etnias constituye un desafío para la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua materna y extranjera, que intentamos atender desde nuestras Universidades de pertenencia en un trabajo interinstitucional sostenido y apoyado en investigaciones y reflexiones desde un enfoque regional, en políticas pluricéntricas y definiciones institucionales democráticas e inclusivas, que atiendan las dinámicas de las vecindades sin perder de vista la dimensión nacional y global.

Palabras clave: ELE, fronteras, glotopolítica, intervenciones vecinales, Nivel Superior.

SPANISH AT THE BORDERS: A FOREIGN LANGUAGE?

ABSTRACT

Designing projects and developing actions in relation to languages in general and foreign languages in particular, in the geopolitical and cultural enclave of the NEA region of Argentina, calls us to a deep reflection on *linguistic foreignness*. This intercultural context of multiple languages and plural ethnicities constitutes a challenge for the teaching and learning of Spanish as a native and foreign language, which we try to address from our universities in sustained inter-institutional work supported by research and reflections from a regional

approach, through pluricentric policies, and democratic and inclusive institutional definitions that address bordering dynamics without losing sight of the national and global dimension.

Keywords: Spanish as a foreign language, borders, glotopolitics, border interventions, Higher Education.

ELSE: un consorcio universitario estratégico

Origen del Consorcio ELSE

Las actividades relacionadas con la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (ELSE), de acuerdo con Leonor Acuña (2005), surgieron en la Argentina en la década de los ochenta “como respuesta a la demanda de extranjeros alóglotas que [necesitaban] aprender la lengua del país de manera escolarizada” (p. 97). Expresa que se trataba de funcionarios y también de estudiantes extranjeros de distintos lugares del mundo. Luego, señala como importantes algunos acontecimientos relacionados con la disciplina ocurridos en 2004, con la aclaración de que la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), cuyo conjunto de tareas realizadas se presentaban según cuatro aspectos o dimensiones –programas de enseñanza, preparación de materiales didácticos, certificación de conocimientos y formación docente–, había estado en manos de iniciativas institucionales individuales y de profesores de español. En ese año 2004, el Ministerio de Cultura y Educación toma injerencia en el tema a través de medidas “de exportación” de la enseñanza de ELE, con lo cual se sistematiza el desarrollo de acuerdo con la demanda de estudiantes provenientes de ámbitos empresariales, turísticos y educativos, cuyas necesidades lingüísticas no superan los niveles pre-intermedios y, las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Córdoba y Litoral firman un convenio “para el diseño, redacción y administración del Certificado de Español: lengua y uso (CELU), avalado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.” Otro acontecimiento no menos importante es el reconocimiento mutuo de los exámenes CELPE-BRAS y CELU, mediante una acordada de los ministerios de educación de Brasil y Argentina. De hecho, el 10 de noviembre de 2004, con la participación de 251 candidatos, se tomó el primer examen CELU en las ciudades de Río de Janeiro, Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe.

Por otra parte, Acuña (2005) pone de relieve, en cuanto al desarrollo de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera, las exposiciones presentadas en el *Forum Internacional de Ensino de Linguas Extranjeiras*, celebrado en Pelotas en 2005, año en el que se tomó el segundo examen CELU. En estas exposiciones, claramente, se señala la

necesidad de consultar los intereses de los hablantes en materia de lenguas extranjeras y de atender las características de las ofertas de nuestros países ya que no coincidían con las propuestas institucionales y editoriales europeas y estadounidenses (en relación con el inglés, por ejemplo). A su vez, la autora insiste en la necesidad de “una política en el ámbito del Mercosur” basada en intereses recíprocos.

El examen CELU siguió su camino de crecimiento, incorporando nuevas universidades al Consorcio. En la actualidad está integrado por aproximadamente treinta y tres universidades nacionales. Se realizan de modo regular cuatro tomas virtuales por año, modalidad que se comenzó a implementar en el año 2020 –a raíz de la suspensión de la presencialidad por la pandemia del COVID 19–. La virtualización del CELU implicó un arduo y complejo trabajo de adecuaciones del constructo del examen y la innovación de su implementación; las condiciones para ello se vieron favorecidas por la incorporación del CELU en el Consorcio ELSE-CIN.

ELSE en el nordeste argentino (NEA)

En nuestras universidades, la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), las actividades relacionadas con el español como lengua segunda y extranjera han sido canalizadas siempre mediante proyectos de extensión, con clases dictadas, mayoritariamente, a estudiantes universitarios no hispanohablantes

En el año 2005, en la región NEA, se inició un intercambio entre UNNE y UNaM con proyectos de investigación para institucionalizar la enseñanza de ELSE y fortalecer una línea temática que no estaba desarrollada. Este primer intento se detuvo sin lograr los objetivos iniciales propuestos y cada unidad académica continuó respondiendo a las demandas de extranjeros mediante actividades de extensión a cargo de profesores de español.

El Consorcio ELSE, como ya se mencionó, continuó ampliando sus alcances con la incorporación de universidades y perfeccionando el examen CELU. En el año 2016 ingresan al dicho consorcio la UNNE y la UNaM, lo que significó un gran crecimiento en actividades de todo tipo relacionadas con la enseñanza de español, gestión que incluye la articulación con nuestras áreas de relaciones interinstitucionales nacionales e internacionales para la implementación y tomas del CELU y, muy especialmente, la participación como miembros de la Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE-CIN. En este sentido destacamos la participación activa en elaboración de proyectos en búsqueda de financiamiento para el perfeccionamiento del instrumento de evaluación (CELU), el dictado de clases de ELSE destinadas a estudiantes –cursantes de materias de grado y posgrado en nuestras

universidades–, motivados por razones diversas, como rendir el examen CELU o solamente aprender la lengua española y obtener una certificación de las clases tomadas en nuestras universidades; también trabajamos en la producción de materiales didácticos adaptados a la enseñanza del español situada en nuestra región. La formación de recursos constituye una de las metas prioritarias que se concreta en el dictado de cursos de grado y posgrado destinados a estudiantes y graduados en letras, en los estudios de posgrado de los integrantes de nuestros equipos tanto en universidades argentinas como extranjeras, y muy especialmente en las múltiples actividades de investigación enmarcadas en proyectos dirigidos e integrados por docentes y estudiantes de las dos unidades académicas que incluyen la participación con ponencias en reuniones científicas, la publicación de artículos científicos y el desarrollo de proyectos de transferencia y extensión.

En pos de nuestra búsqueda de integración regional, aclaramos que cuatro de las cinco universidades de la región NEA forman parte del Consorcio ELSE-CIN. Desde 2018 hemos tenido contacto sostenido con la Universidad Nacional de Formosa (UNAF), que desde 2022 forma parte del Consorcio como sede para la toma del examen CELU; a su vez, en el año 2023 se da la incorporación de la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS) con la cual tenemos relaciones y actividades en común a través de la profesora referente, quien forma parte de uno de nuestros proyectos de investigación. Cabe aclarar que solo está pendiente la incorporación de la Universidad Nacional del Alto Uruguay (UNAU) en la localidad de San Vicente en Misiones, con la cual hemos iniciado conversaciones, a partir de un profesor de español del plantel docente que integra, a la vez, nuestros equipos de investigación. En el contexto de esta potencial red de cinco universidades (UNaM, UNNE, UNAF, UNCAUS y UNAU) interpretamos la integración regional sobre la base de una ubicación geopolítica en la región NEA, con dinámicas históricas y culturales comunes construidas con entramados lingüísticos y semióticos también compartidos.

Habitamos un territorio cuyos límites en un gran porcentaje nos conectan con Brasil y Paraguay, una región de fronteras porosas, de movimientos y cruces permanentes donde los contactos e hibridaciones con el portugués y el guaraní dan origen a formas y usos dialectales de extrañas facturas (portuñol, guarañol), además de las más de diez lenguas de los pueblos originarios que mantienen su vitalidad; así mismo, podemos mencionar en esta diversidad las variantes locales del español –con vestigios de lenguas inmigrantes y fuertes sesgos de ruralidad–. Todo ello configura una complejidad que requiere un delicado trabajo apoyado en investigaciones en terreno, en políticas lingüísticas policéntricas, en definiciones de gobernanza que den un marco consistente para problematizar crítica y creativamente nuestras

interpretaciones sobre ELSE en un territorio de fronteras y para re-pensarnos desde la construcción de una vecindad híbrida.

UNaM – UNNE: crecimiento y colaboraciones

En el año 2022 compartimos, en el XI Coloquio CELU, realizado en la Universidad Nacional de Tucumán, nuestros “Devenires ELSE en la región NEA de Argentina” y, en dicha ponencia, señalamos como un hito el ingreso simultáneo de ambas universidades en el Consorcio (año 2016), momento desde el cual hemos resignificado y reforzado las prácticas y los vínculos interinstitucionales construidos históricamente. Los proyectos en relación con las líneas de español, lengua segunda y extranjera, se configuraron como tarea colaborativa en todas las dimensiones que se venían trabajando al interior de cada una de las universidades: formación de recursos humanos, organización de las tomas de exámenes CELU, preparación de materiales y secuencias didácticas, talleres de extensión, proyectos de investigación y publicación de producciones teóricas y pedagógicas.

En la dimensión curricular, se incorporaron los estudios de ELE en las carreras de letras como seminarios optativos; se desarrollaron talleres de extensión para estudiantes extranjeros con el objetivo de mejorar sus desempeños en el uso del español, como así también para orientar el examen CELU.

Las investigaciones se iniciaron en el marco del proyecto específico “Enseñanza del español para extranjeros en el NEA. Dinámica de fronteras” (Cód. 16/H481), inscripto en la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), período 2017-2021. Los resultados de estas pesquisas iniciales entraron en conversaciones con nuestras indagaciones previas sobre el español para hablantes nativos (alfabetización inicial, formación en lengua de especialistas en letras en el nivel superior, procesos de adquisición del discurso académico escrito y oral en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera, entre otras) y el interés por incluir las variedades de uso del español en la región NEA de Argentina desde un enfoque intercultural. Estos traslapes y coincidencias nos llevaron a fusionar las dos líneas –español como lengua materna y español como lengua segunda y extranjera– en un nuevo proyecto que incluye estudios en ambos subcampos, titulado “El español de uso en el NEA –lengua materna y extranjera–. Interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas” (Cód. 16H1575-PI), diseñado para el período 2022-2024, cuyos objetivos son la construcción de un dispositivo de estudio de la lengua española en nuestra región en múltiples cruces con otros campos del lenguaje, la elaboración de un cuerpo teórico-conceptual y operativo-metodológico para la adquisición, comprensión,

explicación e interpretación de las configuraciones lingüístico-discursivas y la generación de una dinámica de retroalimentación de la investigación, la enseñanza y la extensión, que propicie la construcción de redes interinstitucionales.

La incorporación del consorcio ELSE y del examen CELU al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el año 2018 dio inicio a un proceso de institucionalización de ELSE en nuestras respectivas universidades dentro del área de Relaciones Internacionales, en estrecha articulación con los procesos de internacionalización e integración regional. Ha sido estratégica nuestra participación como referentes de ambas universidades en la Comisión Ejecutiva del Consorcio en los sucesivos períodos desde 2016 hasta la fecha, posición que nos permitió afianzar los lazos interinstitucionales y articular nuevos proyectos en clave regional. En este sentido podemos señalar la participación en proyectos de políticas de internacionalización, que respondieron a convocatorias nacionales: en 2020, en el marco de la convocatoria “PISAC COVID-19. La sociedad argentina en la postpandemia”, que buscaba fortalecer los aportes de las ciencias sociales para comprender y pensar a futuro las transformaciones sociales ocasionadas por el coronavirus, organizada junto a la Secretaría de Planeamiento y Políticas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y el Consejo de Decanas y Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas, se diseñó el proyecto “Modalidad EAD para el examen internacional CELU: hacia un modelo sustentable de Gobernanza Lingüística para el desarrollo de una política interinstitucional de Internacionalización de la Educación Superior Postpandemia”. En 2021, otro proyecto fue presentado a la convocatoria “Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral”, del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. En tal oportunidad hemos colaborado desde la Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE-CIN, juntamente con los integrantes de las Comisiones Tecnológica y Comisión Técnica/Académica del Consorcio ELSE, en el diseño y la implementación del proyecto “El examen CELU digital: desarrollo de estrategias de virtualización para el desarrollo de un programa de internacionalización comprehensiva basada en un modelo sustentable de gobernanza lingüística”. El proyecto proponía entre otros objetivos los siguientes:

-Contribuir al diseño de políticas públicas educativas que contemplen la adaptación del entorno universitario argentino al contexto internacional pandemia y postpandemia.

-Promover el desarrollo de un modelo sustentable de Gobernanza Lingüística, desde el potencial conjunto del examen internacional CELU (Certificado Español Lengua y Uso) y los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), que propicie e impulse una internacionalización integral y comprehensiva (intercambios virtuales, internacionalización del currículum y reconocimiento académico).

-Promocionar el uso del español como lengua profesional y científica desde un horizonte teórico-crítico pluricéntrico y regional.

En el año 2022, en respuesta a la convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación a través del Programa “Formación y certificación en lenguas extranjeras para becarios/as del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) y del Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano”, como Universidad Nacional del Consorcio ELSE hemos propuesto el “Curso de español (lecto-comprensión)-A1 y A2”, en modalidad virtual, como una acción interinstitucional entre los equipos de ambas universidades¹.

Los objetivos planteados tienden a incrementar y diversificar las experiencias de lecto-comprensión académica en español, facilitar el acercamiento a situaciones de estudio y manifestaciones culturales diversas a partir de corpus textuales situados y favorecer articulaciones de la lectura con prácticas de oralidad, escritura y metarreflexiones.

A medida que fuimos enriqueciendo y fortaleciendo avances en el campo disciplinar de ELSE, advertimos que los diferentes proyectos necesitaban para su ejecución efectiva de un diseño glotopolítico también regional, con una visión de gestión interinstitucional y la definición de políticas lingüísticas en el cual encuadrar acciones en la región a partir de “una reflexión acerca de la importancia que asume una identidad Mercosur regional y colectiva [...] conformada desde los aportes y contextos culturales participantes” (Dandrea, 2015, p. 41), con especial atención a los sustratos culturales y lingüísticos que nos nutren (Dandrea, 2021). Ponemos en correlato con tal concepción la postura de Arnoux (2008) acerca de que los estudios en este campo requieren “una dimensión aplicada, un hacer experto, el planeamiento lingüístico, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas” (p. 5).

Son varias las investigaciones en el nivel superior universitario que abordan como objeto de estudio el “sustrato cultural” en este “espacio social del lenguaje” que buscan responder a las demandas con propuestas inclusivas de abordaje de las lenguas que garanticen diversidad, pertinencia y calidad. Podemos enriquecer y complejizar la noción de espacio

social con las conceptualizaciones de Rita Segato (2006) sobre la “experiencia territorial” como la práctica de apropiación, trazado, recorrido de un espacio marcado por la presencia y la “aprehensión discursiva”: “no existe idea de territorio que no venga acompañada de una idea de frontera”, dice la autora, con lo cual pone en correlato territorialidad, límite y relaciones de continuidad/discontinuidad, de adyacencia y contigüidad que resignifican los sentidos de la alteridad y la otredad (p. 76).

En este particular territorio de fronteras con Brasil y Paraguay, los paisajes – geográficos, humanos, culturales– se liberan de anclajes materiales, desbaratan las fijeza estructurales, se vuelven móviles y cambiantes, adoptando el mismo trajín de ir, venir, volver, llevar y cruzar continuo que ejecutan los habitantes. Nos preguntamos ¿qué sucede con el lenguaje, qué hibridaciones y mestizajes adoptan las lenguas en las interacciones de los hablantes, qué formas privilegian o censuran?

Los interlocutores seleccionan verbalmente los eventos de un ambiente a los que otorgan significación para su situación de comunalidad y obliteran otros. Instalan así un territorio propio y, en el mismo acto, su propia comunalidad como sociedad. En este sentido, más que de una determinación por los eventos del espacio físico, se debe hablar de una producción de mutualidad y de territorialidad que emana de los interlocutores y se imprime en los espacios que atraviesan [...] Todo acto de habla presupone, hasta físicamente, un ámbito espacial de circulación entre la emisión y la recepción. (Segato, 2006, p. 81)

Los espacios ocupados por los sujetos en movilidad son espacios de prácticas enunciativas que en su realización van demarcando territorios, reinstalado un “nosotros-diverso” que habita de uno y otro lado de las fronteras, y a la vez en el territorio del cruce, en el entre-medio. En la configuración de los nuevos paisajes humanos en expansión, nuevos signos funcionan como emblemas colectivos que cartografían sentidos según movimientos, repeticiones y variaciones que guardan en la memoria ecos reconocibles y habilitan novedades creativas. El territorio se vuelve un “soporte proyectivo” de significaciones y sentidos a través de paisajes textuales en los cuales nos reconocemos habitando con otros, conversando en una lengua que no es la mía, pero que suena familiar.

Abadía de Quant (2004) señala, en este diagrama multilingüe de gran diversidad, la presencia de fenómenos lingüísticos del español general, de rasgos comunes a otras áreas hispánicas, la *retención de modalidades tradicionales*, modalidades desechadas en el español del Litoral sur y la presencia de la lengua aborígen, el guaraní, que genera influencias

morfosintácticas y fonético-fonológicas en el español, además de otras lenguas nativas y lenguas de inmigración (Wingeyer & Trevisán, 2017).

Las fronteras territoriales de la región NEA entendida como paisaje natural y cultural nos permitieron establecer nexos con universidades de Brasil –Universidad Federal de Pernambuco (2020)-UFPE; UNIJUÍ (2021); UFFS (2022); UNILA (2023); UFSM (2023)– a través de reuniones, conversatorios online, firmas de convenios y participaciones efectivas en el XII Coloquio CELU (Posadas, Misiones), organizado en forma conjunta por UNaM y UNNE en marzo del año 2023. En estos intercambios, por una parte, planteamos intereses comunes, establecimos acuerdos y analizamos posibilidades de acciones coordinadas para el desarrollo y la concreción de las evaluaciones y certificación de nuestros estudiantes por medio de los exámenes CELU y CELPE-Bras. Por otro lado, advertimos que la proximidad geográfica instituye un territorio intercultural con historias, costumbres, parentescos, hábitos compartidos, cuyos trazos dibujan una cartografía de mezclas que se expone y distribuye mediante un particular modo de uso de las lenguas que contactan. Ubicarnos en estos bordes de pasajes como vecinos pre-ocupados por la enseñanza de la lengua –en nuestro caso particular, el español– nos lleva a compartir estas reflexiones acerca de las cercanías, las familiaridades y la ¿extranjería? de las lenguas que habitamos y que nos habitan.

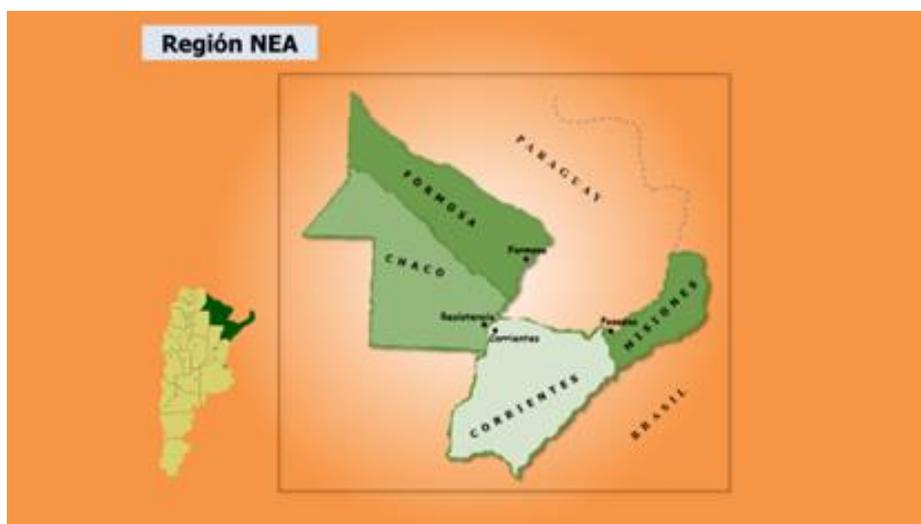


Imagen 1 - Mapa de la región nordeste de Argentina (NEA)

Reflexionando (en) la vecindad

En julio del año 2019 se llevó a cabo, en la FHyCS de la Universidad Nacional de Misiones, el Seminario *Políticas lingüísticas: categorías e intervenciones sobre las lenguas mayores de*

la región (*español-guaraní-portugués*), con reconocidos referentes de Argentina, Brasil y Paraguay².

En la presentación del dossier que recoge los trabajos de los especialistas participantes, se enuncia el objetivo “de afianzar los espacios de estudio en desarrollo en las universidades” y se exponen los postulados de integración de una región con lenguas en co-presencia, “lenguas vernáculas y poscoloniales, entrelazadas y delimitadas por el trabajo político, educativo, económico y social de las comunidades implicadas” (Daviña *et al.*, 2020, p. 4). Como partícipes de este particular paisaje, coincidimos en que “las formulaciones glotopolíticas debieran reconsiderar ciertos gestos consuetudinarios a la hora de llevar adelante sus intervenciones en la vida comunitaria de nuestra región” (Daviña *et al.*, 2020, p. 14).

En la conferencia de cierre de este encuentro, la semióloga Ana Camblong compartió interesantes reflexiones sobre “Políticas lingüísticas vecinales” (2020), algunas de las cuales retomamos en este artículo para ponerlas en diálogo con los planteos que venimos desarrollando acerca de qué español hablamos y enseñamos. La espacialidad semiótica, en tanto categoría teórica que incluye los espacios geopolíticos, “los supone, los procesa, los inviste de significaciones y produce una copiosa y plural dimensión de sentidos que traman nuestros universos” (Camblong, 2020, p. 180), desplegando “una territorialidad de móviles y cambiantes articulaciones, pertenencias y apropiaciones pregnadas de afecciones y pasiones, de experiencias singulares y a la vez insertas en un imaginario social, en un acervo de dimensiones entremezcladas, híbridas, diáfanas y confusas” (Camblong, 2020, p. 81).

La vecindad entendida como ese “pequeño universo” de “ajetres cotidianos” no requiere explicaciones ni teorizaciones; está ahí, se impone en las mismas interacciones – económicas, etarias, afectivas, políticas, familiares, históricas, conflictivas, etc.– hilando narrativas que van tramando un devenir común, configurando paisajes antro-po-semióticos en interzonas asimilables a un laboratorio semiótico.

“Prestar atención a las condiciones implantadas por las relaciones vecinales” es una advertencia e invitación que se sostiene en conceptos de H. Bhabha:

La vecindad es una relación ética ominosa y al mismo tiempo común y corriente con un mundo social cuya mecánica y dimensiones son variables: ajeno y cercano, dentro y fuera, distante y próximo. Ser ajeno o cercano no es simplemente ser “uno” u “otro”, sino articular un sentido de relación que se desplaza de manera constante entre lo extraño y lo cercano, y que revela por medio de esa distancia iterativa tanto la proximidad de la vecindad como la escala de la diferencia “tolerable”

en *ese* lugar, en *ese* momento (Bhabha, 2013, p.185, como se citó en Camblong, 2020, p. 183) (cursivas del autor).

¿Cómo circulan los mensajes en esta vecindad? ¿Qué textualidades constituyen este paisaje cultural? ¿Cuáles son los enunciados típicos que circulan? ¿Puede esa interlengua que hablamos, escuchamos y entendemos ser considerada “extranjera”? ¿Qué maniobras y estrategias de resistencia y supervivencia practicamos para convivir con los mandatos centralistas y las variantes estándar de una lengua oficial? ¿Puede la memoria comunitaria resguardar esos textos generados en los espacios resguardados de la intimidad familiar y vecinal para hacerlos circular y significar más allá de fronteras y controles? ¿De qué modo la enseñanza de las lenguas contribuye con una política plurilingüe respetuosa de las diferencias?

Habitar “del otro lado” es para nosotros “ahícito nomás”, es cruzar saludos, noticias, escuchar la misma música y saborear los mismos gustos, en una particular, híbrida y mezclada distribución de signos con ritmos, tonadas, cadencias, que van desterritorializando y reterritorializando los lugares según se modifican los contactos de la vecindad en la interacción dinámica.

Nos preguntamos con la autora si en esta territorialidad-vecinal o vecindad-territorial ¿son el portugués y el guaraní, lenguas extranjeras? Sabemos que, en el currículum oficial de enseñanza primaria y secundaria, el portugués es considerado en el grupo de lenguas extranjeras; no así el guaraní, aunque suele ofrecerse como opción en los programas de lenguas de las universidades. No podemos soslayar la larga historia de intercambios, de intereses comunes, de actividades comerciales, de negociaciones de todo tipo que anudan los hilos de una trama común. Luego de desplegar un desarrollo argumentativo del cotidiano vecinal, Camblong cierra su exposición planteando con claridad y contundencia su hipótesis:

Una hipótesis de trabajo que aliento con delirante “desubicación” canónica, sería contemplar la posibilidad de llamarlas “lenguas vecinas” e incorporarlas al sistema educativo, al menos en nuestra provincia, con esa denominación, porque en verdad son nuestras antiguas y queridas vecinas. Me parece justo, me parece políticamente factible aducir desde aquí que no son “lenguas extranjeras” para nosotros, los activos y resistentes pobladores “situados” en nuestra longeva vecindad (2020, p.184).

Asumimos como propia la propuesta de Camblong trasladándola como una hipótesis de trabajo para la región y consideramos que los postulados semióticos constituyen una base consistente para repensar los estudios de ELSE en nuestras universidades. En esta revisión

atenta a la presencia del otro como vecino antes que como extranjero recuperamos la experiencia derrideana compartida en *El monolingüismo del otro*:

Desde el emplazamiento irremplazable de ese Allá Lejos mítico, había que intentar –en vano, desde luego– medir la distancia infinita o la proximidad inconmensurable del hogar invisible pero radiante del que nos llegaban los paradigmas de la distinción, la corrección, la elegancia, la lengua literaria u oratoria. La lengua de la Metròpoli era la lengua materna, en verdad el sustituto de una lengua materna (¿hay alguna vez otra cosa?) como lengua del otro (Derridá, 1997, pp. 61-62).

A los vecinos de la frontera muchas veces la lengua oficial, la de la ciudadanía, la que pauta las normas, las reglas y la ley nos parece emplazada en “ese Allá Lejos mítico”, “allá ité” distante, donde el Estado define qué lengua debe enseñar la escuela, qué lengua debemos aprender en formas que muchas veces sentimos como “lengua del otro” o lengua de otros.

Otra vuelta de tuerca, un nuevo bucle en los pensamientos y en las estrategias si buscamos construir un programa o un método para enseñar español a vecinos que hablan portugués o guaraní o a estudiantes alóglotas de otros países que aprenden español, inmersos en estos territorios.

Intervenciones para enseñar en cercanías

Angelita Martínez (2015), en el artículo “Las escuelas del Mercosur: la trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas”, plantea que “es habitual que los aprendices de una 2ª lengua, así como los de una variedad lingüística diferente de la materna, transgredan continuamente las fronteras entre lo propio y lo ajeno” (p. 110), con lo cual ampliamos los sentidos de “frontera”, instalándonos en ese pasaje complejo de traducciones que implica semiotizar los discursos en nuevas semiosferas (Lotman, 1996).

En tal sentido, Martínez propone una perspectiva interesante en relación con la enseñanza de gramática:

que ponga en relación el aporte significativo de las **formas lingüísticas** y el privilegio **contextual** que revelan, y que considere la intencionalidad comunicativa del hablante y las posibilidades inferenciales de los interlocutores, [lo cual] facilitará a los estudiantes la adquisición de hábitos lingüísticos comunicativamente apropiados (Martínez, 2015, p.110).

Asumir un enfoque que ponga en valor el contexto y las formas comunicativas habituales actualiza el problema de qué español enseñar y cómo considerar las variantes

locales de la región donde están enclavadas nuestras universidades: las fronteras internacionales y al interior de la misma región.

Graciela Vázquez (s/f) subraya la importancia de la motivación y los intereses en la decisión de las variantes de los contextos sociales, ya que las lenguas “son vehículos de cultura, tienen un público enunciatario preciso y todo eso depende de la motivación e intereses de los hablantes que las usan y de su actitud con respecto a ellas” (p. 5). De ahí, la recomendación de promover las variantes propias, más aún en los casos de estudiantes que “aprenden *in situ*” con quienes conviene aprovechar “el input valioso del entorno”, decisiones en las que juega un importante papel la variedad dialectal del docente. No obstante, plantea la conveniencia de exponer “a la mayor cantidad posible de variantes”, entendiendo el carácter policéntrico de la lengua, ofreciendo información sobre la expansión y diversidad de variantes de uso del español.

En la toma de decisiones de nuestras propuestas de enseñanza de español para extranjeros en un territorio con vecindades plurilingües tenemos en cuenta las diversas situaciones ante/en las cuales nos encontramos:

-Estudiantes interesados en rendir el examen CELU para obtener una certificación de proficiencia (brasileños y de otras lenguas maternas).

-Estudiantes que solicitan aprender un español con fines específicos para uso social de interacciones, no necesariamente académico.

-Estudiantes de nivel secundario y superior con estancias permanentes o por períodos acotados de intercambio que requieren una certificación (no necesariamente CELU).

En el último caso trabajamos con experiencias de inmersión *in situ*, y en los dos primeros podemos considerar, además, la posibilidad de desarrollar los cursos en modalidad virtual.

Para compartir una aproximación a la modalidad de trabajo organizamos una sucinta descripción según los siguientes deslindes:

- Materiales y secuencias didácticas.
- Evaluación y certificación.
- Formación de recursos humanos.

El modelo CELU

Las evaluaciones y las certificaciones encuentran en el modelo CELU un dispositivo integral desde un enfoque basado en interacciones variadas y en ejemplares auténticos de diversos géneros discursivos. Partir de textos genuinos –escritos y orales– nos sitúa en un entramado

discursivo heterogéneo organizado sobre las reglas formales de la lengua escrita, según los registros de cada situación retórica. El examen oral, a su vez, propone un despliegue genérico que inicia con una conversación (presentación del candidato), luego va complejizándose a partir de la lectura de láminas sobre temas actuales y el despliegue de un comentario explicativo, y concluye con un juego de roles que desafía a candidato/a y evaluador/a a un intercambio argumentativo.

Los modelos de exámenes, las bandas de descripción holísticas y las grillas analíticas están contruidos sobre una concepción de lengua y de uso que pone el foco en el desempeño, en lo que cada candidato puede “hacer” con la lengua. Este formato de base, en algún aspecto, nos ha permitido tomar decisiones para modelizar y diseñar secuencias de diferentes niveles, ya sea para estudiantes brasileños como de otras lenguas maternas.

Materiales y secuencias

El equipo de profesores investigadores realiza una lectura crítica de los manuales y materiales de enseñanza de español para extranjeros, fundamentalmente de Argentina, para los distintos niveles (Lieberman, 2011; Múgica, 2016; Nieto *et al.*, 2009; de Souza Faría *et al.*, 2014). A partir de los ellos, se elaboran propuestas de secuencias que son revisadas y reformuladas entre todos y, luego de puestas en práctica, se vuelven a ajustar y pasan a formar parte de la producción del equipo con miras a organizar un material integral.

El enfoque comunicativo por tareas parte de la selección de los temas eje que se propondrán y la selección del corpus de textos input como punto de partida para planificar actividades de presentación (comprensión, significado y motivación), práctica (control y ejercitación sobre los procesos cognitivos para fijar las formas lexicales, gramaticales y discursivas de los géneros trabajados) y producción o transferencia (comunicación de lo aprendido en nuevos contextos de uso).

Las muestras de lengua (*input*) relacionadas con los ejes temáticos son variadas, de acuerdo con los objetivos funcionales, y las actividades de aprendizaje abarcan tanto las cuatro destrezas comunicativas de la lengua como la ejercitación formal del sistema.

Los contenidos se seleccionan y organizan relacionamente atendiendo a los ejes de gramática, vocabulario, tipos o géneros discursivos y contenidos socioculturales, incorporando el tratamiento de las temáticas en otros códigos no verbales.

Las muestras de lengua (*input*) se seleccionan cuidadosamente atendiendo al criterio de variedad genérica y aproximación al contexto local: noticias y notas periodísticas (diarios gráficos y online); charlas y exposiciones de especialistas, publicidades gráficas y

audiovisuales, fotografías, poemas y canciones, artículos informativos y científicos, películas documentales y de ficción, literatura, pintura, etc.

La sistematización gramatical para ejercitación y fijación de formas recurre a tareas de completamiento, identificación, elaboración, encastre, construcción, reformulación, relación, explicación y argumentación.

Las unidades didácticas se conforman por una serie de secuencias que se organizan por secciones y van planteando, en torno del eje temático, diferentes dimensiones del aprendizaje de la lengua. Las enunciaremos sintéticamente:

-Hoja de ruta: para conocer objetivos y contenidos, es decir, una aproximación al qué y para qué del recorrido didáctico.

-Momento inicial o de apertura: exposición de saberes previos mediante conversaciones que permiten instalar el tema y despertar curiosidad.

-Lectura y escucha: ampliación de información a través de escucha, lectura, investigación, comentarios.

-Gramática: sistematización de aspectos formales de la lengua mediante ejercitación, fijación y reflexiones sobre el uso y su función en textos.

-Profundización: ampliación de saberes mediante tareas de investigación, lectura de textos, entrevistas a referentes locales. Las actividades de inmersión proponen salidas a terreno con guías de recorridos urbanos y periurbanos, registros y descripciones.

-Talleres de producción: diversas consignas desafían la escritura en proceso sobre lo aprendido, el trabajo con borradores e instancias de socialización e intercambios.

-Post-tareas: las secuencias incluyen un “plus para disfrutar y saber más...”, mediante una serie de articulaciones con otros textos de la música, el cine, la literatura, la pintura, que amplían significaciones sobre la temática e invita a establecer conexiones y redes con otros territorios y con los propios de sus universos de origen.

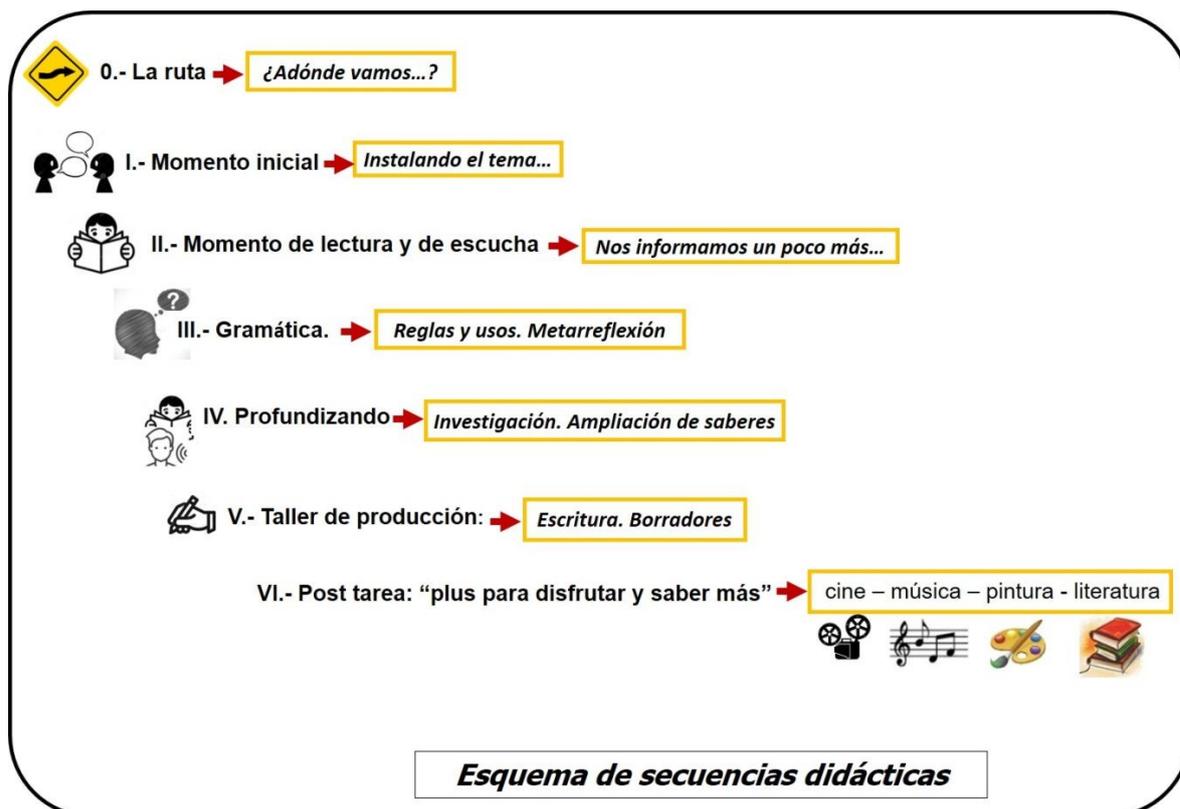


Imagen 2 - Esquema organizador que permite flexibilidad, intercambios, recursividades

Postulados teórico-metodológicos

Exponemos de modo sucinto algunos postulados/principios teóricos y metodológicos que justifican nuestras respuestas a la cuestión de qué español enseñar en nuestra vecindad intercultural, sobre la base de un enfoque pluricéntrico, intercultural y semiótico de ELE.

- La **conversación** como estrategia que asegura la *continuidad* entre los universos de la vida cotidiana, trayendo al aula de ELE géneros discursivos primarios y enunciados del registro informal. Entrenar la escucha permite identificar las formas típicas de la variedad de uso regional.

-**Protocolos** de la **vida cotidiana**: los temas convocantes que entran textualidades en el aula son las escenas vitales del cotidiano como las fiestas, las comidas, los trabajos, los miedos, las compras, la salud, las creencias, entre otros.

-Las **estrategias lúdicas**: juegos dramáticos, del lenguaje, de imitación, de desplazamientos, colocan en situación de “como si”, invitando a ensayar los más variados “juegos del lenguaje”.

-La centralidad de los **textos** y **discursos** –base de recorridos lineales e hipertextuales– en los cuales subyacen operaciones gramaticales y lexicales que serán objeto de la **reflexión metalingüística** ocasional y/o sistemática.

-Sistematización de las **variaciones** sistemáticas (factores externos relacionados con el contexto lingüístico, situacional y socio-psicolingüístico) y libres de los aprendizajes (aquella en la cual el aprendiz utiliza en un mismo contexto de modo arbitrario, no sistemático, formas diferentes que responden a idénticas condiciones de procesamiento y desempeñan la misma función).

-Las **teorías del umbral** ofrecen interesantes categorías para considerar los estados de “**interlengua**” de los estudiantes. Entendemos por interlengua el sistema lingüístico del usuario en los sucesivos momentos que atraviesa en el proceso de adquisición y aprendizaje, momentos en los cuales la situación de umbralidad implica superar la crisis de los interpretantes, atravesar ese cronotopo de pasaje que pone en jaque los significados y la construcción de sentidos.

-Construir una **evaluación comprensiva** que atienda los procesos individuales y grupales, que controle logros, avances, detenimientos, por medio de instrumentos creados al efecto que permitan recoger información y, al final del proceso, concluir con la certificación adecuada.

Formación de recursos humanos

La formación de perfiles profesionales para el desempeño en esta línea de actuación constituye un eje de nuestras investigaciones explícitamente enunciado en los objetivos del proyecto: “Propiciar la formación de recursos humanos alentando investigaciones de grado y posgrado acerca de fenómenos relacionados con la lengua española en la región imbricados con los procesos semiótico-discursivos de comprensión y producción de sentidos”. En tal sentido, el equipo de investigación está integrado por jóvenes de ambas universidades que han realizado estudios de posgrado en España (becas de movilidad), otros en instancia de formación doctoral con temas relacionados con ELSE, como así también estudiantes con tesis de grado en proceso sobre desarrollos de ELSE en la región. Estos mismos profesores se desempeñan en la enseñanza en los distintos niveles de español dictando los talleres que se ofrecen como cursos de extensión y completan su perfeccionamiento participando como evaluadores CELU en las instancias de los exámenes virtuales. Este proceso de formación contribuye a la construcción de una didáctica de la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera sobre la base de los postulados teóricos situados.

Oteando (desde) fronteras

¿Qué fronteras visualizamos, oteamos desde estas vecindades fronterizas?

Como parte del sistema universitario argentino en la región NEA, caracterizada lingüística y semióticamente a lo largo de todo este trabajo, retomamos en este cierre algunos de los compromisos asumidos por los participantes del 1° Seminario de Gobernanza Lingüística (2019)³, como paradigma para un abordaje de las problemáticas que atraviesa transversalmente la institución universitaria en su conjunto, con el objetivo de promover el diseño de políticas lingüísticas institucionales en las universidades argentinas:

-La reafirmación de la preeminencia del español y del portugués como lenguas científicas de nuestra región sudamericana.

-El reconocimiento del plurilingüismo como visión estratégica para afrontar los retos que enfrenta la universidad contemporánea, comprometida con la inclusión, el respeto a la diversidad.

-El compromiso con el diseño y la implementación de políticas lingüísticas institucionales integrales y coherentes como garantía de inclusión de todas las personas a la educación universitaria, de integración regional latinoamericana y de participación en el intercambio de conocimiento a nivel mundial.

-La adopción de un modelo de la gobernanza lingüística como paradigma de abordaje integral de la cuestión de las lenguas: extranjeras, indígenas, lengua española en cuanto lengua nativa, segunda y extranjera, y lengua de señas argentina (LSA).

-El respaldo a las iniciativas del Consorcio ELSE y la promoción del CELU en reconocimiento a una política lingüística y educativa regional que propicia la valoración de la diversidad y reconoce la importancia de los códigos interculturales en nuestra región.

En consonancia con estos compromisos, concluimos con el planteo de algunos puntos de vacancia en los que consideramos importante continuar trabajando y generando proyectos interinstitucionales para la vecindad que nos constituye:

- fortalecer las redes de colaboración entre las universidades de la región NEA para mancomunar esfuerzos y recursos que nos permitan, entre otras cuestiones, tener una presencia permanente, como región, en el CONSORCIO ELSE-CIN;
- sostener y mejorar aspectos relacionados con el examen CELU, como por ejemplo su implementación y su obligatoriedad para estudiantes de grado y posgrado;
- promover intercambios docentes y estudiantiles para el desarrollo de actividades de docencia, investigación y extensión, relacionadas con la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera;

- diversificar la oferta de cursos de ELE –para estudiantes de intercambio de nivel universitario, en carreras de grado y posgrado, y en el nivel medio, con fines específicos, entre otros–;
- articular con las carreras de turismo de nuestras facultades y generar ofertas de turismo lingüístico;
- planificar cronogramas de trabajo con las universidades de Brasil y de Paraguay para debatir acerca de cómo enseñar las lenguas vecinas a quienes la quieren aprender;
- gestionar una línea editorial de publicaciones de materiales didácticos a partir de las producciones que se van generando en nuestras prácticas concretas.

La riqueza proteica de habitar territorios liminares se potencia, habilita miradas plurales y permite vislumbrar fronteras-otras si pensamos y actuamos colaborativamente, reconociendo las fortalezas y las diferencias que nos definen como vecinos antes que como extranjeros.

Referencias

- Abadía de Quant, I. A. (2000). El español del Nordeste. In M. B. Fontanella de Weinberg (Coord.), *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (pp. 121-159). Edicial.
- Abadía de Quant, I. A. (2004). Aspectos del español coloquial sincrónico de los nativos de la capital de Corrientes (Argentina), *Nordeste*, 21. <http://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/31164>
- Acuña, L. (2005). La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado. In I. Mozzillo, M. Machado, S. C. K. dos Santos, C. Nicolaidis, L. J. N. Pachalski, M. Morales Klee, & V. Fernández (Orgs.). *O plurilingüismo no contexto educacional* (pp. 97-111). Editora da Universidade Federal de Pelotas.
- Alarcón, R. (2020). La causalidad, una cuestión de puntos de vista. Su abordaje en ELE. TIF de Especialización en enseñanza de español como lengua extranjera. USAL (inédito).
- Alarcón, R. & Wingeyer, H. (2018). Perfiles de estudiantes y profesores de ELE en la región NEA de Argentina. Aproximaciones a resultados y necesidades. *Revista La Rivada*,

6(10), 93-104. <http://www.larivada.com.ar/index.php/ediciones-antecedentes/92-numero-10-julio-2018/2-dossier/181-perfiles-de-estudiantes-y-profesores-de-else>

Alarcón, R. & Wingeyer, H. (2022). Devenires ELSE en la región NEA de Argentina. In A. M. Avila & C. E. Castilla (Comps.), *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 228-327). Humanitas. <http://filo.unt.edu.ar/2023/03/27/nuevos-escenarios-nuevos-desafios-en-els/>

Arnoux, E. (2008). Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *REVERTE. Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas*, 6, 1-28. <http://reverte.fatecid.com.br/index.php/revista/article/view/25/29>

Camblong, A. M. (2020). Políticas Lingüísticas vecinales. *Revista La Rivada*, 8(14), 179-185. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-14/dossier/257-politicaslinguisticas-vecinales>

CIN (24 de junio de 2019). "Hacia la formulación de políticas lingüísticas al servicio de los objetivos de la Universidad Argentina". I Seminario de Gobernanza Lingüística en el Sistema Universitario Argentino. <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/else/wp-content/uploads/sites/18/2019/08/Documento-Hacia-la-formulaci%C3%B3n-de-pol%C3%ADticas-ling%C3%BC%C3%ADsticas-al-servicio-de-la-universidad-argentina-CIN-CRUP-1.pdf>

Dandrea, F. D. (2015). *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur II. Gestión institucional del español lengua segunda y extranjera en la cooperación con Brasil*. UniRío Editora.

Dandrea, F. D. (2021). Gobernanza Lingüística como acción de gestión institucional, Ciclo de webinars ELSE, octubre 2021, UNaM-UNNE. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=hVEadnxuPPw&t=1102s>

Daviña, L. S., Wintoniuk, M., & Di Iorio, A. (2020). Políticas lingüísticas: categorías e intervenciones sobre las lenguas mayores de la región (español-guaraní portugués). *Revista La Rivada*, 8(14), 8-14. <http://www.larivada.com.ar/index.php/ediciones-antecedentes/numero-14-julio-2020>

Derridá J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Manantial.

de Souza Faría, J., Stefanetti, E., & Hojman, I. (2014). *Maratón ELE. Español Lengua Extranjera: curso intensivo de español para extranjeros*. Eudeba.

Lieberman D. (2011). *Temas de gramática del español como lengua extranjera*. Eudeba.

- Lotman, I. (1996). *La semiosfera*. Vol. I. Cátedra.
- Martínez, A. (2015). Las escuelas del Mercosur: la trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas. In E. Arnoux & R. Bein (Eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas* (pp. 109-134.). Biblos.
- Música N. (Dir.) (2016). *La gramática del español. Un desafío en ELE*. Biblos.
- Nieto, H., de Majo, O., Alén, S., & Martínez Vázquez, J. (2009). *Gramática del español. Una visión del español como lengua nativa y extranjera*. USAL.
- Segato, R. L. (2006). En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. *Politika: Revista de Ciencias Sociales*, 2, 128-148.
- UNaM (2018). Plan de desarrollo institucional 2018-2026. https://www.unam.edu.ar/images/documentos/planificacion/pdi_unam_2018_2026.pdf
- Vázquez, G. (s/f) ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_enseñar.pdf
- Wingeyer, H. R. & Trevisán, O. N. (2017). El español del NEA. Fenómenos identificados en la escritura de ingresantes universitarios de la región. In A. M. Marcovecchio & Y. Hipperdinger (Eds.), *Asuntos gramaticales* (pp. 139-148). SAEL/EdiUNS.

Notas

¹ El equipo docente está conformado por referentes de UNaM (Raquel Alarcón, Carla González, Gonzalo Casco) y de UNNE (Hugo Wingeyer, Celeste Aguirre y Virginia Bruzzo).

² En el dossier del número 14 de la revista científica de la Secretaría de Investigación de FHyCS, *La Rivada*, se recogen, en varios artículos, las intervenciones de los disertantes.

³ Seminario celebrado el 24 de junio de 2019, organizado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, la Embajada de Francia en Argentina, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP).