

La certificación de español como lengua extranjera en los Congresos Internacionales de la Lengua Española: posiciones convergentes y divergentes en el escenario glotopolítico iberoamericano*

Artículo recibido: 24/06/14 – Eval. entre: 30/06 y 16/07/14 - Publicado: 04/08/2014

[Cómo citar este artículo](#)

María Florencia Rizzo

Universidad de Buenos Aires

rizzoflorencia@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es indagar, desde el enfoque teórico de la Glotopolítica, algunas posiciones y tensiones inscriptas en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera, en particular, de la certificación de competencia lingüística, que tienen lugar en los Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE), en tanto espacios privilegiados para examinar las intervenciones en el estatus simbólico del español. En los dos CILE donde se organizan paneles sobre el tema –en Rosario (2004) y Cartagena de Indias (2007)–, el Instituto Cervantes es colocado como autoridad internacional y representante “natural” del mundo hispánico. Asimismo, estos encuentros participan de un mecanismo discursivo de “apertura” y de “cierre” del debate, respectivamente, que busca clausurar la emergencia de posturas alternativas.

Palabras clave: Glotopolítica; Congresos Internacionales de la Lengua Española; certificación de competencia lingüística; Instituto Cervantes.

Abstract

The purpose of this work is to investigate, considering Glottopolitics' theoretical approach, some positions and tensions that are associated with the field of teaching Spanish as a foreign language, specifically, with language proficiency certification, that take place at the International Congresses of Spanish Language (CILE), which serve as privileged spaces to examine the interventions in the symbolic status of Spanish. At the two CILE's where panel discussions about the topic are organized –in Rosario (2004) and Cartagena de Indias (2007)–, the Cervantes Institute is placed as international authority and "natural" representative of the Hispanic world. In addition, these events make use of a discursive mechanism that “open” and “close” the debate, which attempts to eliminate the emergence of alternative positions.

Key words: Glottopolitics; International Congresses of Spanish Language; Language Proficiency Certification; Cervantes Institute.

* Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral “Los discursos de los Congresos Internacionales de la Lengua Española (1997-2007): perspectiva glotopolítica”, dirigida por la Dra. Elvira N. de Arnoux y defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (abril de 2014). Algunas de las reflexiones volcadas en este artículo han sido expuestas en el X Congreso de la Asociación Argentina de Hispanistas (Santa Fe, 20 al 23 de mayo de 2014).

Introducción

El reordenamiento geográfico y político que implica la formación de bloques regionales, en constante evolución, ha tenido un fuerte impacto sobre las funciones de los Estados nacionales, donde entra en juego la tensión entre lo local y lo global. En lo que concierne al ámbito de las lenguas, por un lado, estos han tenido que gestionar la diversidad lingüística dentro de sus territorios, donde conviven distintas variedades, por el otro, sus tareas han trascendido las fronteras nacionales, por ejemplo, en lo que respecta al desarrollo de los idiomas oficiales y de trabajo de las integraciones regionales y de organismos internacionales. Los procesos de globalización afectan también el espacio de la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, hacia fines de siglo XX, se entrecruzan factores tales como el avance en la tecnología de las comunicaciones, los mencionados bloques regionales y el aumento de movilidad de grupos étnicos por motivos laborales, de estudio o turísticos por toda la superficie del planeta, lo cual fomenta el interés y la necesidad por aprender nuevas lenguas. Acompañando estas transformaciones, la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) comenzó a recibir interés desde fines de aquel siglo y principios del XXI y a ser considerada parte integrante de las industrias relacionadas con el español o, mejor dicho, del llamado "español como recurso económico", junto con el sector editorial, audiovisual, la música y las nuevas tecnologías.

Dentro del amplio campo político-lingüístico del español, los agentes del campo de la enseñanza de ELE se disputan el monopolio del ejercicio legítimo de esta actividad, que incluye, entre otros aspectos, la formación de docentes, la definición de la/s variedad/s de enseñanza, la configuración de los agentes con autoridad para regular las prácticas lingüísticas vinculadas con el área, la elaboración de material didáctico, exámenes y diplomas de certificación de competencia lingüística. Este campo de producción de un bien cultural constituye un sistema de relaciones objetivas de fuerza entre determinados agentes sociales que luchan entre sí por un bien o capital específico (Bourdieu 1976 [1999]): un mercado donde se pone en juego tanto el valor simbólico como el material de las distintas áreas que lo componen.

Como consecuencia de esta lucha, los actores involucrados ocupan distintas posiciones, que pueden ser de dominación o de subordinación, y que dependen de la estructura del campo. Así, por un lado, la política lingüística española a través de las acciones de su operador principal, el Instituto Cervantes, se posiciona como agente dominante en el campo de la enseñanza de ELE, con los consecuentes aspectos vinculados: las instituciones, los certificados, los exámenes y los

materiales didácticos propios, los docentes formados por sus entidades, los programas de enseñanza que fijan la variedad. Por otro lado, desde una posición periférica, los agentes hispanoamericanos han llevado a cabo emprendimientos públicos y privados de alcances diversos, que incluyen programas, capacitación docente, investigación y certificación.

Este trabajo se propone indagar algunas de las posiciones y tensiones inscriptas en este campo a partir del análisis de las exposiciones desarrolladas en los Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE).¹ Estos acontecimientos públicos constituyen espacios privilegiados para examinar las intervenciones en el lenguaje: convocados principalmente por la RAE y el Instituto Cervantes, se realizan con periodicidad en distintos países hispanohablantes con el fin de reflexionar sobre temas y problemáticas de la agenda político-lingüística del español.

Adoptamos el enfoque de la Glotopolítica en la medida en que esta perspectiva teórica se interesa por la exploración de los modos en que discursos políticamente significativos construyen representaciones del universo social que buscan imponerse desde diferentes espacios institucionales y que influyen en las ideologías lingüísticas, atendiendo a la relación con los procesos socio-históricos de los que participan (Arnoux 2008). La propuesta consiste en analizar los programas de temas y las posiciones glotopolíticas desplegadas en los discursos de los dos CILE donde se arman paneles específicos para tratar la cuestión de la gestión de la certificación de ELE: el III CILE (Rosario, 2004) y el IV CILE (Cartagena de Indias, 2007). En ellos identificamos un mecanismo discursivo de "apertura" y de "cierre" del debate, respectivamente, que busca clausurar la emergencia de nuevas discusiones o posturas alternativas sobre el asunto. En efecto, los programas anticipan temas, problemáticas o proyectos que se presentan como "cerrados" o definidos en el congreso siguiente. Asimismo, nos preguntamos por el papel que desempeña en los congresos el Instituto Cervantes como entidad creada por el Estado español para enseñar ELE en el mundo y por el lugar que ocupan, desde posiciones que responden a distintos intereses y preocupaciones, determinados agentes hispanoamericanos en la gestión del área. En este sentido, sostenemos que el análisis de los programas y de los discursos coloca a España en una posición de autoridad internacional y de representante "natural" del mundo hispánico. El apoyo de determinados actores hispanoamericanos es un elemento fundamental para avalar su política lingüística. Sin embargo, encontramos posiciones que pueden

¹ Nos referimos a los primeros cuatro encuentros realizados: I CILE (Zacatecas, 1997), II CILE (Valladolid, 2001), III CILE (Rosario, 2004) y IV CILE (Cartagena de Indias, 2007).

adoptar alcances diversos: desde la mera adhesión a la política liderada por España hasta la voluntad de generar un espacio autónomo de enseñanza en ELE.

1. La enseñanza de español como lengua extranjera en los congresos

El tema de la enseñanza de ELE se instala marcadamente en los congresos a partir del encuentro de 2001 en Valladolid. En el I CILE no se destina ninguna sección ni mesa a esta cuestión. Solo dos trabajos abordan la problemática del material didáctico en esta área. Por el contrario, en el congreso siguiente el asunto pasa a ocupar una parte importante de la programación. En efecto, se arman dos paneles: uno perteneciente a la sección *El activo español* llamado "La industria del español como lengua extranjera" que cuenta con veinte exposiciones que abordan la cuestión en distintas zonas geográficas; el otro corresponde al eje *Unidad y diversidad del español* y se titula "El español en Estados Unidos" con diecisiete ponentes. Asimismo, el tema es tratado en el panel "Español y portugués: elementos culturales y socioeconómicos", que también integra la sección mencionada anteriormente, y en la mesa redonda sobre otro de los ejes del congreso: *El potencial económico del español*. Como podemos observar, la perspectiva desde la cual se aborda la enseñanza de ELE en el II CILE es principalmente económica: el asunto aparece asociado a los términos *industria, recurso o desarrollo económico, activo, turismo, inversión, PBI*. Esto se observa tanto en los títulos de las secciones como en los de las exposiciones. En estas se mencionan reiteradas veces cifras y estadísticas acompañadas por gráficos que muestran, por ejemplo, la cantidad de alumnos de ELE o la ganancia que genera la industria en distintos países, así como la contribución que realizan determinadas empresas de capitales españoles (como Banco Santander o Telefónica) al desarrollo del ELE gracias a su patrocinio.

En cambio, en el Congreso de Rosario observamos un desplazamiento que permanecerá en el encuentro siguiente de Cartagena de Indias: el tema deja de tratarse desde una perspectiva exclusivamente económica y asume un abordaje más académico. Esto se evidencia en el ámbito de pertenencia de los expositores: se trata de profesores de universidades nacionales, funcionarios del área de educación y cultura, miembros del Instituto Cervantes, mientras que dejan de participar en las mesas de enseñanza de ELE empresarios, profesionales de la economía y funcionarios vinculados al turismo o al comercio exterior. Asimismo, se arma una comisión para tratar una problemática específica: la certificación de ELE. Así, en este congreso se organizan dos mesas: "La certificación de la competencia lingüística en español como lengua extranjera. Hacia un enfoque hispánico del

sistema" y "La enseñanza del español en el mundo. Hacia una acción coordinada", ambas correspondientes a la sección *Español internacional e internacionalización del español*. El IV CILE contó con tres paneles sobre el tema: "La enseñanza del español como lengua extranjera y su certificación", "El crecimiento del español fuera del mundo hispánico" y, por primera vez, se arma una mesa dedicada a la situación de la enseñanza de ELE en Brasil.

En todos los casos, la perspectiva que predomina es peninsular en la medida en que la mayor parte de los expositores pertenecen a entidades españolas o, como precisaremos más adelante, adhieren a la política que desarrolla el Estado español a través del Instituto Cervantes, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México que trabaja junto con esta entidad en la elaboración de certificados de competencia lingüística de alcance internacional. Una constante, que a su vez constituye una excepción, es la representación en los congresos de participantes de instituciones argentinas que cuentan con una respetable trayectoria en enseñanza de ELE, desarrollada de modo independiente de la política del Cervantes.

2. La construcción discursiva del Instituto Cervantes en los CILE

La creación del Instituto Cervantes constituye, sin duda, un acontecimiento político-lingüístico significativo que, a su vez, formó parte de un proceso de transformación de la política lingüística del área hispánica y, en sentido más amplio, del proceso de promoción e inserción internacional por parte del Estado español desde fines de la década de 1980 y principios de 1990 (Rizzo 2009). De acuerdo con la hipótesis de G. Kremnitz (2001), los cambios en los actores glotopolíticos y en los papeles que desempeñan expresan las transformaciones en la coyuntura social, política y económica propias de la globalización y del contexto español en particular; asimismo, repercuten en las funciones de los agentes existentes, con lo cual se produce una redefinición en el escenario de actores de política lingüística.

Los intereses del Estado español en aquel momento se explicitan en la Ley 7/1991, en la cual se exponen los motivos de creación del Instituto:

La presencia exterior permanente y activa es objetivo estratégico de los países más avanzados. La **difusión** del conocimiento de la lengua y la **expansión e influencia** de la cultura son instrumentos que permiten dar coherencia y sentido a la acción exterior del Estado, en especial de aquellos estados de larga historia, lengua universal y vieja cultura. Cultura y lengua recogen los trazos más profundos de la propia identidad, reflejan una sensibilidad particular y rezuman una cierta concepción de la realidad, unitaria y plural a la vez.

Los esfuerzos dedicados a la **difusión** y a la elevación de la calidad de ésta ayudan a perfilar y **proyectar la imagen del país en el mundo**, favorecen los **intercambios, incluso los económicos y comerciales**, y contribuyen a la construcción de un mundo basado en relaciones de comprensión y de conocimiento mutuos.

España posee entre sus lenguas una de las más extendidas del mundo y **atesora un acervo cultural de primerísima magnitud que hoy día es compartido por una gran comunidad cultural y lingüística, la comunidad hispana**. Son varios los factores que hoy explican la creciente solicitud del estudio del español y del conocimiento de nuestra común y diversa cultura (Ley 7/1991, 9067).

Coincidiendo en este punto con lo que señalan J. del Valle (2005) y J. Otero y L. Varela (2007), el papel del Cervantes se orientó desde un comienzo hacia la promoción internacional del español mientras que las funciones de la RAE continuaron centradas en cuestiones lingüísticas específicas, como la elaboración de instrumentos lingüísticos para la preservación de la unidad del idioma a fin de lograr, en términos de J. del Valle, "la lealtad de los hispanohablantes a la norma culta y a sus guardianes" (2005, 400).

En relación con la evolución de la política lingüística de ELE, hasta la creación del Cervantes solo se contaba con iniciativas que funcionaban de modo aislado en España y en algunos países hispanoamericanos, como México, la Argentina o Colombia, tanto en el marco de la acción privada como pública. De este modo, el Instituto Cervantes se constituye en un espacio fuerte de institucionalización de ELE. En este sentido, los CILE son lugares propicios para la afirmación del estatus simbólico de esta entidad y para la difusión de un discurso unificado en el mundo hispánico. Sin embargo, este discurso, como veremos a continuación, va sufriendo ciertas modificaciones a lo largo de los congresos que se vinculan con cambios coyunturales.

En consonancia con la posición que asume el Estado español en la ley de creación de la Institución,² identificamos en los congresos un discurso que adopta el papel de "representante" del conjunto de la comunidad hispanohablante en lo que concierne a la enseñanza de ELE en el mundo. Observemos algunos fragmentos:

Los fines del Instituto Cervantes, como bien saben, son **la difusión de la lengua española y de la cultura hispánica en todo el mundo** (Millán 1997).

La ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se creó el Instituto Cervantes le encargó la difusión de **la enseñanza del español en el mundo y la del «patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante»** (Juaristi 2001).

Desde su creación, los centros del Instituto Cervantes en el exterior han basado, por tanto, su actividad en la enseñanza del español y en el desarrollo de programas culturales y otras acciones encaminadas a **atender al «patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante»** (Martín Valenzuela 2001).

La creación del Instituto Cervantes en 1991, al que se le encarga específicamente la tarea de **promoción y difusión de la lengua y de la cultura de los pueblos que se expresan en español** (Parrondo 2004).

² "En sus actividades, el Instituto Cervantes atenderá fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante" (Art. 3º, Ley 7/1991).

Se fundó en 1991 para promover la enseñanza y el uso de la lengua española en todo el mundo, así como para **difundir la cultura en español, sin distinción entre nacionalidades de origen** (Molina 2004).

El Instituto Cervantes es una entidad pública, adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación del Gobierno de España, que tiene como misión **promover y difundir la enseñanza de la lengua española y las culturas de los países hispanohablantes en todo el mundo** (Basterrechea Moreno 2007).

De las citas anteriores podemos sacar algunas conclusiones que dan cuenta de diferentes matices que no anulan, sin embargo, la orientación convergente de los representantes del Cervantes. En primer lugar, es constante la aparición del sintagma "la lengua española" en singular, es decir, que se la presenta como una entidad homogénea, sin distinción geográfica de variedades. Este será un componente estable en el discurso de los miembros de la Institución que recién irá modificándose –al menos desde el plano discursivo– como consecuencia de las gestiones encabezadas por esta entidad para lanzar el sistema unificado de certificación para todo el mundo hispánico del que hablaremos en el siguiente apartado.

En algunos casos, como en la cuarta y en la sexta cita, se puede interpretar que el objetivo de difusión como representantes del mundo hispánico abarca la lengua y la/s cultura/s; en otros, como en el primer y en el quinto fragmento, solo la cultura. El segundo y el tercer ejemplo presentan mayor ambigüedad en la medida en que distinguen, por un lado, la expresión "lengua española" y, por el otro, "patrimonio lingüístico y cultural", citado del texto de la mencionada ley de creación del Instituto Cervantes, lo cual lleva a preguntarse qué distingue ambos sintagmas, qué incluyen y qué excluyen.

Por lo general, no se precisa cuál es la variedad de enseñanza que adopta el Instituto; tampoco queda claro si se considera que dicha variedad es la misma en todo el mundo hispánico o no. En este sentido, el director del Instituto Cervantes en 1997, Santiago Mora-Figueroa, señalaba lo siguiente:

En los centros del Instituto Cervantes de todo el mundo se enseña la norma culta común del español, además de las principales variedades regionales, sean españolas o americanas (Mora-Figueroa 1997).

Se hace referencia, entonces, a una "norma culta común del español" que, sin embargo, parece coincidir más con la variedad peninsular que con las americanas (cf. Amorós 2012 y Leonhardt 2012). La voluntad de abarcar en los objetivos la enseñanza de la lengua y/o la cultura no solo española sino también hispanoamericana llevó a insistir, desde los primeros congresos, en que el español no es una lengua únicamente peninsular, sino también americana:

Esta circunstancia subraya además **algo que a los españoles se nos olvida con frecuencia y que en este congreso se ha reiterado con acierto: que el español es ante todo una lengua americana**, un idioma que recorre casi todo el continente sin solución de continuidad, y que esa es una de las razones de su vigor, de su profunda coherencia interna y de su irresistible expansión (Mora-Figueroa 1997).

Para ello hay que insistir en el español como lengua de cultura y actividad económica tanto de España como de México, de Venezuela como de Argentina, de Perú como de Cuba, pero también de Estados Unidos, entre otros países. Es decir, **se trata de insistir en que la lengua española es europea pero sobre todo americana** (Garrido Medina 2001).

Expresiones como las que acabamos de citar irán desapareciendo en los congresos siguientes en la medida en que se consideran como informaciones presupuestas, pasan a formar parte de la *doxa*.

El papel del Instituto Cervantes que exhiben los discursos de los CILE consiste en colocarlo como centro, como agente coordinador que "abraza", que "suma":

Y hemos invitado una vez más a que el mayor número posible de países se sumen a los Diplomas de Español como Lengua Extranjera, tal como lo ha hecho ya la Universidad Nacional Autónoma de México, de forma que sea el título que respalde toda la comunidad hispanohablante (Molina 2004).

Por esta razón el Instituto Cervantes colabora con numerosas universidades e instituciones en todo el mundo y, especialmente, con entidades de países hispanohablantes que se dedican a la difusión de la lengua. Con este mismo propósito, **el Instituto ofrece el AVE a cualquier centro de enseñanza que esté interesado en sumarse a estos objetivos**. A través de convenios de colaboración, son muy numerosos los institutos de idiomas de todo el mundo que comparten ya este recurso, contribuyendo con sus sugerencias y su experiencia a su desarrollo (Basterrechea Moreno 2004).

Otra faceta especialmente importante para el Instituto es la colaboración con universidades e instituciones docentes que comparten con nosotros el interés por la difusión de la lengua, **mediante su incorporación a la red de centros asociados del Instituto**, a través de la cual sus miembros establecen estrechos vínculos de colaboración con la institución (Basterrechea Moreno 2007).

[...] aprovecho para reiterar un ofrecimiento: **el Instituto Cervantes está dispuesto a aglutinar a científicos, universidades y centros de investigación que deseen estudiar las vías para fomentar la presencia del español en el campo de la ciencia**.

De igual manera, quisiera insistir en el llamamiento que hice en la sesión de inauguración: que gobiernos e instituciones impulsen los estudios sobre el español como recurso económico para tener clara constancia de lo que aporta a las economías nacionales y, sobre todo, porque esas investigaciones permitirán abrir nuevas vías acerca de cómo el español contribuye a la mejora de nuestro bienestar. **El Instituto Cervantes apoyará todas esas iniciativas que medirán la rentabilidad social de nuestra cultura** (Molina 2007).

De acuerdo con los fragmentos citados, la convocatoria marca una clara asimetría entre la Institución convocante y los agentes –de dimensiones variables: se alude a *gobiernos, países, universidades, centros de investigación, centros de enseñanza, instituciones, científicos, etc.*– que pueden *sumarse, colaborar, contribuir, incorporarse*, pero siempre desde una posición subalterna. Cabe aclarar, por último, que la propuesta de adhesión de actores hispanoamericanos a las acciones del Instituto Cervantes se encuentra, como veremos a continuación, en un decreto de 2002 por el cual esta entidad asume la responsabilidad absoluta en la gestión de los Diplomas de ELE.

3. La certificación de español como lengua extranjera: cronología breve

El desarrollo de certificados que acrediten el conocimiento de la lengua española en el ámbito iberoamericano es relativamente reciente si lo comparamos, por ejemplo, con las experiencias tempranas respecto del inglés (Varela 2003). A partir de la década de 1990, con la acentuación de los procesos de integración regional, se intensifican las acciones destinadas al área de la enseñanza de ELE, en particular, a la elaboración de diplomas de certificación lingüística. En el mundo hispánico son numerosas las entidades certificadoras que expiden diplomas reconocidos a nivel nacional, regional o internacional: por lo general, se trata de instituciones especializadas en enseñanza de idiomas o centros de idiomas de universidades privadas y públicas que suelen contar con el aval de un organismo oficial.

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) fueron creados en 1988 (Real Decreto 826) por el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Esta acción se realizó en el marco del ingreso de España en la Unión Europea, que se había concretado tres años antes. Este proceso impulsó la creación de una herramienta que permitiera la difusión y certificación del español en marcos oficiales, elementos con los que ya contaban otros países de la región. Desde 1991, en virtud de un convenio firmado con este organismo, la responsabilidad académica (elaboración de los exámenes y corrección de los mismos) estuvo a cargo de la Universidad de Salamanca. Al año siguiente, los dos niveles de conocimiento inicialmente establecidos, diploma básico y diploma superior, fueron ampliados a un nivel más –certificado inicial– por Real Decreto 1/1992 que, además, daba participación al Instituto Cervantes, recientemente creado, en la gestión de los DELE.

Un acontecimiento significativo para la certificación de competencia lingüística y para el fomento del plurilingüismo en Europa fue la publicación en el año 2001 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), un documento que establece bases comunes que sirvan de patrón internacional para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas en Europa. En efecto, se trata de una herramienta creada al servicio de la política lingüística de la Unión Europea, aunque sus alcances se han extendido hacia otras regiones (Varela 2003). La importancia que ha tenido esta normativa en los DELE se pone en evidencia ya en el II CILE, que se realizó en el mismo año en que se dio a conocer el documento, donde el entonces director del Instituto Cervantes, Jon Juaristi, mostró el interés de la entidad por adecuarse a los parámetros europeos:

De este modo, los planes de actuación académica del Instituto se incardinan en la línea de trabajo común que, desde hace más de diez años, se lleva a cabo bajo los auspicios del Consejo de Europa con el objetivo de proteger y desarrollar la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo, así como para facilitar la movilidad y el intercambio de ideas de los ciudadanos europeos (Juaristi 2001).

Pero es principalmente en el III CILE, momento en el que ya se había difundido ampliamente la versión en español traducida por el Instituto Cervantes, que se constituye en tópico recurrente de las ponencias sobre ELE.

A finales del año 2002, el Ministerio de Educación de España mediante el Real decreto 1137/2002 designó al Instituto Cervantes como único organismo responsable de la dirección académica, administrativa y económica de los DELE. El artículo 8 de este documento, además, sugiere la adhesión de otras instituciones a estos diplomas:

El Instituto Cervantes podrá encomendar la elaboración de los modelos de exámenes, la evaluación de las pruebas y cualesquiera otras tareas relacionadas con los diplomas a universidades y otras instituciones de reconocido prestigio internacional en la enseñanza del español.

En lo que concierne al ámbito hispanoamericano, existen numerosos sistemas de evaluación y certificación. Entre ellos, dos de los que tienen mayor prestigio y trayectoria son el Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU) de Argentina y el Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA) de México. Este último diploma es otorgado desde el 2002 por el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. A diferencia de la posición desde la que se han situado los creadores del CELU, los agentes mexicanos han mostrado afinidad con la política lingüística del Cervantes mediante acuerdos – fundamentales para afianzar la presencia española en el mercado de los Estados Unidos– que incluyen, entre otras cuestiones, la unificación de los certificados en lengua extranjera a partir de la firma del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera y un acuerdo con la mencionada universidad mexicana para lanzar un examen a través de Internet: el Certificado Internacional de Español (CIE).

Por su parte, el CELU, que cuenta con un perfil diferente respecto del DELE en la medida en que evalúa la competencia de lengua en uso, es el resultado de un convenio firmado en junio de 2004 por el Consorcio Interuniversitario orientado a la enseñanza, evaluación y certificación del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), integrado en un primer momento por tres universidades nacionales: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional del Litoral, con el aval de los Ministerios de Educación y de

Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la Nación.³ Sin embargo, el desarrollo de la enseñanza de ELE y de un sistema de certificación en el país se ha basado más en iniciativas individuales de profesores y de instituciones públicas y privadas que en políticas de Estado de largo alcance (Acuña 2005).⁴ Recién en los últimos años se han hecho visibles algunos gestos políticos de apoyo al área: un ejemplo de ello es el reconocimiento mutuo del CELU y del Certificado de Proficiencia em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) desarrollado en Brasil, en virtud de un convenio firmado en el marco de la política lingüística y educativa del Mercosur.

En noviembre de 2004, en ocasión de la realización del III CILE, el Instituto Cervantes presentó la propuesta del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE) con el propósito de unificar los criterios de certificación de competencia lingüística de ELE en el mundo hispánico. Siete meses más tarde, en junio de 2005, aquella entidad promovió la realización de las Jornadas para la Certificación Unitaria del Español como Lengua Extranjera, que también tuvieron lugar en Rosario, en las que representantes de alrededor de cuarenta universidades del mundo hispanohablante debatieron diversas propuestas y dieron conformidad para sentar las bases del SICELE. En octubre de ese mismo año, en la Reunión de Rectores de universidades españolas e hispanoamericanas que tuvo lugar en Salamanca con motivo de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, se acuerda la creación de un sistema de certificación internacional de ELE y se designa para su desarrollo una Comisión Académica, formada por un representante por país, y la Secretaría Ejecutiva, desempeñada por el Instituto Cervantes.

En marzo de 2007, los rectores y representantes de alrededor de cien universidades del mundo hispanohablante ratificaron la constitución del SICELE en un acto que tuvo lugar en Medellín ante el Presidente de la República de Colombia y el Rey de España. Los firmantes del "Acuerdo de Medellín" son reconocidos en el proyecto SICELE como "Instituciones fundadoras" de la iniciativa.⁵ Tres años después se celebró la Asamblea General de Guadalajara donde los representantes de las instituciones miembros ratificaron el Convenio Marco Multilateral SICELE, con lo cual la organización adoptó un marco jurídico adecuado para hacerla operativa.

La consideración de este sistema de certificación como un proyecto panhispánico reside, desde el punto de vista de los creadores, en que no excluye

³ En la actualidad se han incorporado al Consorcio ELSE alrededor de dos tercios de las universidades nacionales argentinas (<http://www.else.edu.ar/>).

⁴ El precedente del CELU es el CEB/CEI/CEA (Certificado de Español Básico/Intermedio/Avanzado) diseñado en 1995 por el Laboratorio de idiomas de la Universidad de Buenos Aires.

⁵ Puede consultarse el listado completo de las instituciones fundadoras en la página oficial del SICELE (www.sicele.org).

ninguna de las variedades geolectales existentes y en que centra la evaluación de la gramática en los usos comunes y no únicamente en los locales. Así lo expresa María Claudia González Rátiva, profesora de la Universidad de Antioquia y representante de Colombia ante el SICELE en el encuentro de Cartagena de Indias:

Consecuencia inmediata de la manera como se trata la variedad lingüística del español en el SICELE es el cambio de perspectiva en la enseñanza del español como lengua extranjera en muchas de nuestras universidades. **Enseñar español en la diversidad es permitir el acceso al estudiante, desde las aulas, al conocimiento de otras culturas, al estudio de subsistemas gramaticales; mostrar la riqueza léxica de nuestras regiones, en fin, de abrir posibilidades de viajar a través de la misma lengua.** Los profesores de español como lengua extranjera son los embajadores de la panhispanidad, una puerta de entrada a múltiples perspectivas idiomáticas que se relacionan estrechamente con la política, la economía y la cultura (González Rátiva 2007).

El reiterado rechazo del Consorcio interuniversitario ELSE que promueve el CELU a suscribirse al SICELE⁶ ha sido el principal escollo –por el prestigio y la trayectoria del certificado argentino y de la enseñanza de ELE en este país– para que este sistema pudiera reunir bajo su sello la totalidad de los exámenes y certificaciones de ELE existentes en el mundo hispánico. Sin embargo, la Comisión Académica del SICELE cuenta con otras instituciones argentinas, entre ellas, la Universidad Nacional de Rosario, promotora del Diploma Universitario de Español como Lengua Extranjera (DUCLE) creado en el año 2005.

3.1. La agenda glotopolítica sobre certificación: "apertura" y "cierre" del debate

El tema de la certificación de la competencia de ELE se desarrolla en los congresos a partir de un doble movimiento: de "apertura" y de "cierre" del debate que se identifica en el III y el IV CILE respectivamente. De ahí que en este apartado y en el siguiente nos centremos en el análisis de los dos paneles sobre certificación que tuvieron lugar en dichos encuentros: "La certificación de la competencia lingüística en español como lengua extranjera. Hacia un enfoque hispánico del sistema", desarrollada en 2004 en Rosario, y "La enseñanza del español como lengua extranjera y su certificación", realizada en Cartagena de Indias en 2007, aunque también tendremos en cuenta otras exposiciones que pertenezcan a las mesas generales sobre ELE y que aborden el tema que nos interesa.⁷

⁶ Cabe aclarar que dos de las universidades argentinas que han adherido al SICELE integran en la actualidad dicho Consorcio: la Universidad Nacional de la Plata y la Universidad Nacional de Cuyo (esta última recién se ha incorporado en el año 2009). Sin embargo, esto no anula el hecho de que el Consorcio de ELSE no haya firmado como entidad, como agrupación.

⁷ En este grupo incluimos las exposiciones de Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires) del II CILE, las de Magdalena Viramonte de Ávalos (Universidad Nacional de Córdoba) y Martha Jurado Salinas y

La composición del primer panel anticipa la perspectiva desde la cual se tratará el tema. La mayoría de los expositores son agentes españoles y/o trabajan con/en el Instituto Cervantes: además de José Ramón Parrondo de esta entidad, participó Jesús Fernández González de la Universidad de Salamanca, Rosa Filipchuk de Romero, responsable de Centro de examen DELE en Perú y Neus Figueras Casanovas del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. La excepción en lo que concierne a la procedencia –y como veremos más adelante, al posicionamiento adoptado– fue la representación argentina: Silvia Prati, profesora de la Universidad de Buenos Aires. Identificamos una distribución similar en la otra mesa sobre ELE, donde participaron dos miembros del Cervantes, un funcionario del Ministerio de Educación de España, dos profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (con un mismo trabajo) y una docente argentina de la Universidad de Córdoba.

Al observar el subtítulo de la primera mesa “Hacia un enfoque hispánico del sistema”, notamos que la preposición *hacia* invita a pensar en la idea de proceso en una dirección determinada: lograr un “enfoque hispánico” de la certificación de español, de modo que se cree un sistema unificado en el mundo hispanohablante que se distinga de otros. Esta operación se repite en el título de la mesa general sobre enseñanza de ELE: “La enseñanza del español en el mundo. Hacia una acción coordinada”. Nuevamente aparece la preposición *hacia* que señala un objetivo específico: la acción coordinada, que puede leerse en la misma dirección que el título de la mesa anterior.

Sin embargo, la idea de proceso o evolución, de búsqueda de unificación y coordinación de las acciones, desaparecerá en el congreso siguiente y en su lugar se presentarán los temas clausurados. ¿Qué ocurre entre un encuentro y otro? Aquí debemos tener especialmente en consideración el proceso de elaboración del SICELE que hemos desarrollado en el apartado anterior. La presentación del proyecto se realizó en el Congreso de Rosario, esto quiere decir que la dirección que señala el *hacia* tenía que ver con ese proyecto, no se trataba de un desarrollo conjunto sino de sumar adhesiones a un plan diseñado por el Instituto Cervantes que ya estaba en marcha. Como parte de las conclusiones de este encuentro, Jorge Urrutia, director académico del Instituto Cervantes y secretario permanente de los CILE, aludía al ambicioso proyecto:

Guillermo Pulido González (Universidad Nacional Autónoma de México) del III CILE, y las de Luz Dary de Botero Pinzón (Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia) y Guillermo Pulido González y Erika Ruiz Pinzón (director y secretaria académica, respectivamente, del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México) del IV CILE.

Con ese espíritu de idioma compartido y construido por todos desde los propios acentos, **ha querido el Instituto Cervantes proponer el Diploma panhispánico del español**, como repite nuestro director, el Dr. César Antonio Molina. **Un diploma que certifique lo que ya vivimos todos los días: que puede estudiarse la misma lengua en todos los lugares**, un diploma que, así, alcance a afirmar ante los demás la importante, esencial y trascendente unidad de nuestra lengua (Urrutia 2004).

Las palabras de César Antonio Molina a las que hace referencia Urrutia probablemente hayan sido las que pronunció en el discurso de clausura de ese mismo encuentro –cuyo fragmento comentamos en el apartado 2–, donde invita a todos los países hispanohablantes a “sumarse” al DELE; es decir, no alude a un certificado nuevo, a un “Diploma panhispánico del español”, sino al ya existente que expide el Cervantes. Más allá de los vaivenes en el proceso de elaboración del proyecto que derivó en el SICELE, lo cierto es que la firma del convenio que lo hizo realidad se realizó en los días previos a la celebración del Congreso de Cartagena. Esto hacía presumir que las exposiciones de la mesa que trataría el tema de la certificación en este encuentro girarían en torno a dicho sistema.

En efecto, en el panel sobre certificación de ELE que tuvo lugar en el IV CILE el espacio para la diferencia, para abrir el debate, para presentar interrogantes, está obturado, a pesar de la aparente diversidad que muestra la mesa, en lo que respecta a la procedencia de los participantes. La comisión estuvo conformada por un miembro del Instituto Cervantes, Ramón Parrondo Rodríguez (quien también participó, como mencionamos, en el congreso anterior) y por profesores de distintas universidades hispanoamericanas que, sin embargo, tienen en común el hecho de haber adherido al SICELE: Sara Ester Cabeza Bobb de la Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia); María Victoria Gómez de Erice de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina); María Claudia González Rátiva, representante de Colombia ante el SICELE de la Universidad de Antioquia; Martha Jurado Salinas, Coordinadora del proyecto CIE del CEPE de la Universidad Nacional Autónoma de México; Irene Pérez Guerra de la Academia Dominicana de la Lengua y de la Universidad APEC (Acción Pro Educación y Cultura) e Hiram Vivanco Torres del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile. Así, a diferencia de lo que observábamos en la composición de la mesa del Congreso de Rosario, no participa ningún representante de las universidades argentinas que formaban parte en aquel momento del Consorcio ELSE que desarrolló el CELU sino que interviene una profesora de una de las pocas instituciones argentinas que firmaron el SICELE: la Universidad Nacional de Cuyo.⁸ Cabe destacar, también, que en la mesa del español en Brasil, expuso un profesor de la Universidad Nacional de Rosario, otra de las

⁸ Recordemos que la incorporación de la Universidad Nacional de Cuyo al Consorcio ELSE fue posterior a la realización del IV CILE. Desde el año 2009 toma el examen CELU (<http://www.proyectosacademicos.uncu.edu.ar/mobil/pagina/espanol-como-lengua-extranjera-ele>).

entidades que no firmó el CELU sino que promueve el DUCLE que se encuadra en los parámetros del SICELE.

En la medida en que entendemos que la representación argentina en los congresos internacionales de entidades que desarrollan el CELU supone la inclusión de la diversidad, en el sentido de que encarnan una posición diferente de la que predomina en estos encuentros, nos preguntamos: ¿a qué responde este cambio que hemos comentado en las últimas líneas del párrafo anterior entre el III y el IV CILE? El hecho de que la sede del primer congreso haya sido la Argentina "exige", de algún modo, la invitación de representantes del CELU. Sin embargo, creemos que no es la única razón ya que se había contado con este tipo de participación en el encuentro anterior, realizado en Valladolid. Sospechamos, en este sentido, que la convocatoria de dos miembros del CELU en el Congreso de Rosario fue una forma de "captar" o de convocar a miembros del consorcio de universidades de ELSE en un momento en que se estaba gestando el proyecto del sistema de certificación unificado para todo el mundo hispanico. El resultado final se presenta en el IV CILE: el SICELE, sin la anexión de estos agentes.

3.2. Posiciones convergentes y divergentes

Los discursos que abordan la cuestión de la certificación en el IV CILE presentan una posición uniforme a favor de difundir el SICELE en la medida en que participan, como anticipamos, miembros de la institución promotora o de universidades hispanoamericanas que adhieren a la política del Cervantes. En estos discursos aparece un doble movimiento: en primer lugar, se hace hincapié en la deficiencia de las políticas desarrolladas hasta el momento en los países hispanoamericanos en lo que concierne a enseñanza de ELE, para destacar, a continuación, los beneficios de contar con un sistema de certificación internacional como es el SICELE. Veamos algunos fragmentos donde se observa el primer aspecto señalado:

A pesar de que en los últimos años se han desarrollado numerosos sistemas de evaluación y certificación del español como lengua extranjera, **no existe, hasta la fecha, en la República Dominicana, ninguna práctica homogénea de filiación a estos medios, solo estándares de calidad poco confiables y satisfactorios** que puedan regular y certificar convenientemente la competencia lingüística de aquellas personas que no tienen el español como primera lengua.

Por lo general, **el deficiente manejo** en los planes y programas de estudio de la lengua, los materiales didácticos, los proyectos de formación del profesorado, la metodología empleada y la ética en la evaluación y en la misma certificación y el ausente reconocimiento de las variedades lingüísticas, entre otros muchos aspectos, **convierten a esta actividad en ineficiente y poco confiable para el ámbito dominicano** (Pérez Guerra 2007).

De forma paralela surgen los negocios en torno a nuestro quehacer y se llega a hablar de «la industria de la enseñanza de lenguas extranjeras», que ha contribuido significativamente al fomento de la producción de textos de enseñanza. Sin embargo, en esta «industria» algunas veces intervienen **institutos o escuelas de dudosa calificación**, con instructores (no me atrevo a decir «profesores») que a veces no tienen otro mérito que el ser hablantes nativos de la lengua que se pretende enseñar (Vivanco Torres 2007).

La mayoría de los países latinoamericanos **carecen de una política lingüística proyectada hacia un contexto internacional** [...] Hasta ahora la Universidad latinoamericana ha tenido **un papel débil** en la reflexión respecto a la expansión de nuestra lengua y de nuestra cultura más allá de las propias fronteras. **También ha sido débil su intervención en la materialización de acciones concretas** que le permitan realizar avances al respecto y esto es así aun en el desarrollo de la tarea que le resulta más obvia: los programas de enseñanza de español como lengua extranjera (Botero Pinzón 2007).

Actualmente **en Hispanoamérica se carece, desafortunadamente, de una política lingüística de alcance regional** que permita orientar los procesos lingüísticos hacia objetivos definidos en común y que, por tanto, regule (entre otros aspectos) la evaluación y la certificación de la competencia lingüística del español. Esta situación propicia **un panorama fragmentado** caracterizado por la **falta de criterios y estándares comunes**, con la consecuente **proliferación de exámenes y certificaciones de desigual calidad** (Pulido González y Ruiz Pinzón 2007).

En efecto, las expresiones lingüísticas que caracterizan las acciones realizadas hasta el momento (“poco confiables y satisfactorios”, “deficiente manejo”, “ineficiente”, “dudosa calificación”, “papel débil”, “panorama fragmentado”, “falta de criterios”, “desigual calidad” y reiteradas veces el verbo “carecer”) construyen negativamente la política lingüística sobre ELE en algunos países hispanoamericanos o en la región en general. Esta apreciación marcada por la carencia, la ineficiencia y la inestabilidad sirve de soporte, de fundamento para presentar los beneficios que aportan proyectos como el SICELE encabezados por el Cervantes:

Además de esta **significativa contribución del Instituto Cervantes** [la reciente publicación del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, con 6 niveles vinculados al MCER], **es indudable que el mayor avance realizado en los últimos años en materia de E/LE lo constituye la instauración del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE)**, impulsado por esa institución española al servicio de la enseñanza y la difusión de la lengua y cultura en español en el mundo [...] (Pérez Guerra 2007).

El SICELE es un organismo cuyo objetivo es asegurar la calidad, la transparencia y la coherencia de los certificados a él adheridos, así como garantizar el cumplimiento de una serie de parámetros de calidad en cuanto a los procedimientos de certificación del dominio de la lengua española, la correlación de niveles de competencia y la capacitación de los evaluadores, así como la corrección, la calificación, la validez y la fiabilidad de las pruebas (Pulido González y Ruiz Pinzón 2007).

El respaldo inequívoco de las más relevantes instituciones académicas del mundo hispanohablante y de las más altas autoridades políticas constituye además una garantía del reconocimiento oficial, en cada uno de los países, de los diplomas y certificados que formen parte del sistema [SICELE], y la implantación efectiva de dicho reconocimiento en condiciones de reciprocidad (Parrondo Rodríguez 2007).

Ahora bien, frente a la simple adhesión por parte de un buen número de universidades hispanoamericanas, México –a través de la Universidad Nacional Autónoma de México– se diferencia posicionándose de modo distinto, no como

adherente sino como socio o aliado, como institución que encabeza acciones junto con el Instituto Cervantes:

Esta ponencia tiene como objetivo presentar la propuesta de un nuevo servicio de evaluación denominado Certificado Internacional de Español (CIE), **producto de la colaboración entre el Instituto Cervantes y la Universidad Nacional Autónoma de México**. Se trata de un sistema paralelo al que manejan actualmente ambas instituciones y destinado, fundamentalmente, al mundo universitario y al profesional (Jurado Salinas y Pulido González 2004).

Ante tal panorama, **instituciones como el Instituto Cervantes y la Universidad Nacional Autónoma de México impulsaron** en 2005 una iniciativa para crear el Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE) [...] (Jurado Salinas 2007).

La UNAM participa en las comisiones ejecutiva y académica del SICELE no solo por su prestigio académico, sino porque ha colaborado estrechamente con el Instituto Cervantes en la concepción de esta organización. **La UNAM y el Instituto Cervantes identificaron la necesidad de impulsar** una iniciativa de este tipo debido a un proyecto previo que desarrollan conjuntamente desde 2004, el Certificado Internacional del Español (CIE), un sistema de evaluación que aspira a ser reconocido por el SICELE y a constituir un modelo para otros exámenes o sistemas de evaluación diseñados por otros países de habla hispana (Pulido González y Ruiz Pinzón 2007).

En estos fragmentos las expresiones "UNAM" e "Instituto Cervantes" aparecen en un mismo sintagma unidas por la conjunción coordinante "y" que las coloca en un mismo nivel, ya sea como sujeto gramatical, como en la segunda y en la tercera cita acompañadas de los verbos "impulsaron" e "identificaron la necesidad de impulsar", o como complemento de la frase "producto de la colaboración entre". En este sentido, la universidad mexicana adopta una posición similar a la del Cervantes en la medida en que busca servir de referente para otros países hispanoamericanos, pero con la diferencia de que se trata de un país latinoamericano, con lo cual podría favorecer la incorporación de entidades que expresen reticencia a la predominancia de las políticas peninsulares:

Largo, difícil y costoso ha sido para la UNAM este desarrollo para garantizar el cumplimiento de los estándares; sin embargo, consideramos que **el camino avanzado podrá servir para que otros países de Hispanoamérica adheridos al SICELE puedan avanzar a mayor velocidad** en la importante tarea de diseñar exámenes de calidad que reivindiquen la presencia mundial del español en el ámbito de la certificación de lenguas (Jurado Salinas 2007).

[...] consideramos que **los proyectos que la UNAM ha desarrollado en materia de difusión del español constituyen algunas estrategias académicas que pueden llevar a cabo los países hispanohablantes** para fortalecer el crecimiento de nuestro idioma y nuestra cultura en el exterior (Pulido González y Ruiz Pinzón 2007).

Finalmente, identificamos una posición divergente respecto de la política lingüística peninsular que lidera el Cervantes: es la que asumen los representantes argentinos del CELU, quienes argumentan a favor del desarrollo de una política propia que responda a los intereses y a las necesidades específicas del país y de la región que integra, el Mercosur. En cuanto al tema de la certificación lingüística y de la elaboración de material didáctico, señalan lo siguiente:

A la pregunta de por qué no se usa el material editado en España la respuesta es unánime. Los materiales españoles, numerosos y variados, son empleados por algunas instituciones en los niveles elementales —un poco menos en los preintermedios— especialmente en los programas cerrados y breves. **La distancia dialectal entre el español de la Argentina y el usual en los textos de enseñanza es importante.** Las diferencias se hacen muy notables en materiales que apuntan a retratar lo más fielmente posible la cotidianeidad. [...]

Nuestra dificultad con el material proveniente de España es que nos resulta muy marcado lingüística y culturalmente. [...]

Los docentes coinciden en **la necesidad de que se produzcan textos de usos variados** (libros de enseñanza, textos sobre metodología, colecciones de literatura para extranjeros, etc.) **más cercanos a las realidades de Sudamérica** (Acuña 2001).

Parece evidente que se dan las condiciones para **la implementación de un examen de validez en el ámbito nacional y del Mercosur: existe la demanda** y hay especialistas capacitados desarrollando la tarea. (Acuña 2001)

Dado al contexto de solicitantes del que estamos hablando, **el tipo de certificación requerida consiste en una constancia de conocimiento y uso de español como lengua general**, de nivel intermedio alto, que permita trabajar o estudiar en medios de habla hispana. Es decir, un certificado que dé constancia de **la capacidad de uso de la lengua** en contextos y situaciones a las que se enfrentan estudiantes y profesionales en general (Prati 2004).

Con respecto a la lengua examinada, **atentos a que se tomaría la lengua en uso en situaciones posibles, se decidió utilizar la variedad rioplatense del español en su norma culta** en la propuesta de textos variados y consignas. Se evitan lenguajes sectoriales o de especialidad salvo que sean naturalmente comprensibles por el contexto. **No se exige la producción escrita u oral de una variedad específica del español**, pero sí la coherencia (según el nivel) dentro de la variedad (Prati 2004).

La última década del XX y los años que van transcurriendo del XXI dejan entrever un **bullente espacio de producciones editoriales con propuestas metodológicas adecuadas a las normas sociolingüísticas del Río de la Plata** así como de propuestas de estandarización de pruebas de conocimiento del sistema de la lengua española (Viramonte de Ávalos 2004).

De acuerdo con lo observado en los fragmentos precedentes podemos realizar algunas observaciones. Un primer distanciamiento de la política lingüística desarrollada en la Argentina respecto de la implementada por España reside en que los instrumentos de evaluación elaborados se basan en el uso lingüístico en contextos y situaciones reales y no en reglas memorizadas. En segundo lugar, se trata de una política que debe atender los requerimientos del ámbito nacional y del Mercosur para lo cual, por ejemplo, es necesario contar con material didáctico propio que aborde la variedad rioplatense del español. En este sentido, resulta interesante el inicio de la cita de Leonor Acuña: "A la pregunta de por qué no se usa material editado en España", que da a entender que existe o ha existido dicho interrogante, tal vez como una suerte de reclamo. Otra diferencia significativa de la política de ELE desarrollada en Argentina consiste en la perspectiva que adopta ya que considera, además de un destinatario extranjero, un destinatario alóglota y cercano (que pueden ser hablantes indígenas, migrantes, turistas, refugiados, brasileños) para quien se diseña una enseñanza de segunda lengua. Esto se

evidencia en la adopción del nombre ELSE, que enfatiza la concepción de lengua segunda, en lugar de ELE, que pone el acento en la de lengua extranjera.⁹

Discursos como los analizados, pertenecientes al Congreso de Valladolid y al de Rosario, no tienen lugar en el de Cartagena. De ahí que el efecto que se produce en este acontecimiento, en lo que concierne a la enseñanza de ELE y, en particular, su certificación, sea de silenciamiento de las voces discordantes y de refuerzo de un discurso homogéneo. Así, no se genera un espacio para visibilizar propuestas alternativas a las implementadas por el país que lidera la política lingüística de área hispánica.

Observaciones finales

A partir del análisis realizado a lo largo de este trabajo podemos concluir que los dos CILE considerados –esto es, el de Rosario (2004) y el de Cartagena de Indias (2007)– presentan una articulación o un encadenamiento entre sí, de modo que el primero “abre” ciertas problemáticas sensibles de la agenda glotopolítica de la lengua española que se presentan como “clausuradas” en el congreso siguiente. Intentamos demostrar que se trata más de una puesta en escena que de un fomento real del debate donde participen agentes de los diversos sectores involucrados: así, la “apertura” es aparente en la medida en que las posiciones desde las cuales se toma la palabra son predominantemente peninsulares o tienen afinidad con sus políticas; en la mesa donde identificamos la operación de “clausura” se busca silenciar las voces alternativas o divergentes de modo de construir un panorama uniforme.

Desde la perspectiva de aquellos que promueven o, de algún modo, adhieren a la política del Instituto Cervantes, los emprendimientos desarrollados hasta el momento en los países hispanoamericanos son contruidos discursivamente como deficientes. Este mecanismo brinda un escenario propicio para justificar las acciones de la institución española que es presentada en los discursos como autoridad “natural”, como “representante” de la comunidad hispanohablante en lo que respecta a la planificación lingüística del área y, especialmente, para remarcar

⁹ La profesora e investigadora L. Acuña sintetiza lo que significa el español en un modelo propio de enseñanza de ELSE:

- no es solamente un recurso económico;
- no tiene por qué ser la lengua que triunfe sobre todas las demás: indígenas, de inmigración, extranjeras, cooficiales, minoritarias, ágrafas y todos lo etcéteras posibles;
- no necesita ser defendida de nadie;
- no tiene por qué ser promocionada.

En este marco de afirmaciones y negaciones, nos interesa una región multilingüe, en la que la meta de nuestras acciones sea el mantenimiento de ese multilingüismo y la libertad de los hablantes de ampliar sus posibilidades comunicativas en las situaciones que elijan y que necesiten sumar” (2007).

los beneficios de contar con un sistema unificado de certificación internacional para todo el mundo hispanico, como es el SICELE. Así, mediante la construcción de una voz unificada se busca borrar cualquier tipo de tensión o posibilidad de debate en torno a la cuestión. El único espacio de divergencia se verifica en los discursos de los agentes argentinos vinculados con el CELU donde surgen cuestiones significativas como la autonomía de los países en la gestión de la enseñanza de ELE o la voluntad de situar las políticas en el marco de la integración sudamericana.

Referencias bibliográficas

- ACUÑA, Leonor (2005). "La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado". En: Mozzillo, I. et al. (orgs.): *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas, Editora da Universidade Federal de Pelotas, 97-111.
- (2007). "La certificación internacional del español como lengua extranjera: entre la megalomanía y la necesidad de los hablantes". En: *Addenda et Corrigenda*. URL <http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2007/032701-la-certificacion-internacional-del-espanol-como-lengua-extranjera-entre-la-megal.php>.
- AMORÓS, Carla (2012). "El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica". En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, v. X, nº10, 127-143.
- ARNOUX, Elvira. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico, Buenos Aires, Santiago Arcos/SEMA, 2008.
- BOURDIEU, Pierre (1976). "El campo científico". En: *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba, 1999, 75-110.
- DEL VALLE, José. "La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispanico". En: Wright, R. y P. Ricketts (eds.) *Studies on Ibero- Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*. Newark [Delaware], Juan de la Cuesta, 2005, 391-416.
- INSTITUTO CERVANTES, RAE y ASALE (2004). *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Rosario. URL <http://congresosdelalengua.es/rosario/default.htm>.
- INSTITUTO CERVANTES, RAE y ASALE (2007). *IV Congreso Internacional de la Lengua Española*. Cartagena de Indias. URL <http://congresosdelalengua.es/cartagena/default.htm>.

- KREMnitz, George. "Acerca de los participantes de procesos político-lingüísticos y sus roles. Una aproximación y muchas cuestiones irresueltas". En: Cichon, P. y B. Czernilofsky (eds.) *Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. Sprachenpolitik in romanischsprachigen Ländern*. Viena, Praesens, 2001, 157-167.
- LEONHARDT, Katherine. "El concepto del pluricentrismo en los cursos virtuales del CVC". En: F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann (eds.) *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?*, Madrid, Iberoamericana, 2012, 313-327.
- Ley 7/1991, de 21 de marzo. En: *Boletín Oficial del Estado (España)*, nº 70, 9067-9069. URL http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1991-7354.
- OTERO, Jaime y Lía VARELA (2007). "El Congreso Internacional de la Lengua Española de Cartagena de Indias: una crónica". En *ARI* (Boletín del Real Instituto Elcano), nº 67, URL http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Elcano_es/Zonas_es/ARI+67-2007.
- Real Decreto 826/1988, del 20 de julio. En: *Boletín Oficial del Estado (España)*, nº 181, 23426 a 23427. URL <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1988-18767>.
- Real Decreto 1/1992, de 10 de enero. En: *Boletín Oficial del Estado (España)*, nº 13, 1165 a 1166. URL <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-688>.
- Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre. En: *Boletín Oficial del Estado (España)*, nº 268, 39489 a 39491. URL <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-21672>.
- RIZZO, M. F. (2009). "La nueva orientación político-lingüística de España en la escena pública: el Congreso de la Lengua Española (Sevilla, 1992)", *Question*, nº 22. URL <http://www.perio.unlp.edu.ar/question/>.
- VARELA, Lía (2003). "Las certificaciones de conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos. Panorama actual y perspectivas". Documento de trabajo. OEI. París-Madrid. URL <http://www.oei.es/certel.htm>.

María Florencia Rizzo

Profesora y Licenciada en Letras, Magister en Análisis del Discurso y Doctora de la Universidad de Buenos Aires (área Lingüística). Se desempeña como docente de Semiología en la misma universidad y como profesora adjunta de Semiótica General en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Fue becaria doctoral del Conicet. Ha participado en numerosos congresos y publicado trabajos sobre su tema de investigación: las orientaciones político-lingüísticas y las representaciones del español en los Congresos Internacionales de la Lengua Española.

[Subir](#)

Cómo citar este artículo

Rizzo, María Florencia. "La certificación de español como lengua extranjera en los Congresos Internacionales de la Lengua Española: posiciones convergentes y divergentes en el escenario glotopolítico iberoamericano", *SIGNOS ELE*, julio 2014, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2321>, ISSN 1851-4863.

[Subir](#)