

.....

**ASPECTOS IDEOLÓGICOS Y CULTURALES
DE LA ENSEÑANZA ACTUAL DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
EN LA CIUDAD DE SAN PABLO-BRASIL**

1... Introducción

A lo largo de la investigación bibliográfica y de campo elaborada durante la maestría en lingüística aplicada (*O ensino de espanhol-lingua estrangeira na cidade de São Paulo: Quem ensina qual variante a quem?*) surgieron datos que resultan particularmente significativos, porque pueden llegar a constituir obstáculos al desarrollo eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Me referiré aquí específicamente a la interacción de variedades del español que resulta del encuentro en clase de material didáctico peninsular y profesores hablantes de variedades hispanoamericanas. De hecho, la interacción lleva a una renuncia de los latinoamericanos a múltiples rasgos de sus variedades maternas en favor de rasgos del español peninsular, lo cual deriva en una mezcla inestable que es la que finalmente se transmite a los alumnos, con las correspondientes consecuencias en términos de identidad cultural, social, política e ideológica.

Considero que la forma insatisfactoria en que actualmente se tratan las variedades del español se debe principalmente a tres factores, que son los que desarrollaré a continuación: a) la información limitada acerca de las variedades de español, sus orígenes, su evolución histórica y su categoría actual; b) la información limitada acerca de la tradición española en la enseñanza de la lengua como extranjera, tanto en la época colonial como en el siglo XX; c) la intención de enseñar un español lo más “común” posible, “estándar”, “general”, así como la pretensión de hacerlo de una forma “neutra”.

El tratamiento de estas cuestiones resulta de particular interés puesto que se relacionan con los presupuestos culturales e ideológicos que subyacen a las tendencias actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y al reciente aumento de la demanda de la lengua española en Brasil en particular.

2... Las variedades de español

Probablemente no sean desacertadas las voces que proclaman a Rufino José Cuervo como “el descubridor lingüístico del español de América” a principios del siglo XX, gracias a su observación acerca de que la lengua deriva del carácter social del ser humano y de su libertad, por lo cual el cambio idiomático depende de factores humanos. En base a lo anterior, el filólogo colombiano no considera al español de América como un simple español ibérico dislocado, sino como un desarrollo original, con matices propios, que

tiene como base las variedades españolas traídas por los colonizadores. Como señala Abad (1993: 79-80), “la lengua posee, por su propia naturaleza comunitaria y sociológica, un equilibrio siempre inestable: consiste en una tensión estructural de las formas, pero esas formas no se encuentran uniformemente distribuidas ni son completamente las mismas en el conjunto del mismo idioma. Lengua significa uniformidad de estructura, pero también diferenciación y complejidad e interpenetración de rasgos”.

Abad también recurre a Saussure para argumentar a favor de la diferenciación percibida en el interior de la lengua y concluye que “los límites dialectales se cruzan”, al punto de no haber propiamente dialectos sino caracteres dialectales. El autor mencionado también recurre a los argumentos de algunos formalistas, como Jakobson, quien defiende la coexistencia permanente de lo sincrónico y lo diacrónico como explicación para la variación lingüística: “Aunque los hablantes no se den cuenta, en cierta medida, lo sincrónico y lo diacrónico coexisten siempre en la lengua. Nada existe fuera de la historia o de las sociedades, y la lengua lleva en sí, siempre, las dependencias de la historia y del ordenamiento social; esas dependencias son la que dan lugar a la variabilidad y al cambio idiomático” (op.cit. p. 83).

Lo que surge de los datos recopilados a lo largo de la investigación que da lugar a esta comunicación es que en general se opta por ignorar el hecho de que tanto en España como en América se usan variedades dialectales del español. De esta forma, se desperdicia la oportunidad de ofrecerle a los alumnos brasileños elementos que aseguren su comunicación efectiva con los vecinos hablantes de español.

Uno de los aspectos más controvertidos en las descripciones del español de América es la definición de cuáles fueron las variedades del español ibérico que más influencia tuvieron en el continente americano.

El lingüista mexicano Lope Blanch enfatiza la intervención de múltiples factores en la constitución de una lengua y particularmente en el caso del transplante de una lengua a territorios ya poblados. Entre esos factores se cuentan: las diferentes lenguas indígenas sobre las cuales se asentó el castellano; el origen regional de los conquistadores y colonizadores, así como su nivel sociocultural; la densidad de la población nativa, su organización sociopolítica y su grado de desarrollo cultural; las diferentes etapas de conquista y colonización; la intensidad de los contactos con la metrópoli o el aislamiento de ella; las actitudes conservadoras o innovadoras de los grupos colonizadores; las características de los flujos migratorios y su procedencia; el proceso de adquisición del castellano por parte de los indígenas y su bilingüismo; la capacidad de penetración de las lenguas indígenas en la lengua española; las posibilidades de evolución interna del sistema castellano en cada una de las regiones americanas; la actitud –social y oficial– de los hablantes de español ante las lenguas indígenas; los diferentes niveles culturales alcanzados durante la época colonial por los asentamientos hispánicos (p. 51). El autor destaca la complejidad y heterogeneidad del español hablado en América, que requiere una explicación amplia que tome en cuenta los múltiples factores involucrados en el fenómeno.

Sería imposible cerrar este apartado sin mencionar las investigaciones de Amado Alonso. Este autor descarta tres hipótesis clásicas usadas para explicar los orígenes del español de América: a) la base andaluza (representada por el yeísmo y el seseo americanos) no la admite por falta de datos históricos, ya que informa documentaciones de yeísmo en América anteriores a las registradas en Andalucía y además argumenta que el seseo americano sigue un proceso autóctono y lingüísticamente heterogéneo cuando se lo compara con el andaluz; b) la base en el español clásico (anterior al siglo XV) la rebate enfatizando la renovación permanente de la contribución lingüística peninsular a América: “La base del español americano es la forma americana que adquirió naturalmente el idioma hablado por los españoles del siglo XVI, los de 1500 y los de 1600, y algunos decenios del XVII. [...] Ni la pronunciación del siglo XV (cambiada en el XVI), ni las formas verbales, ni las palabras ni las formas sintácticas que en España quedaron obsoletas en el siglo XVI perduran en América, y menos aún constituyen la base lingüística en el continente” (1967: 12); c) la base popular también es rechazada por Alonso argumentando una interpretación errónea referida al “pueblo” que conquistó y colonizó América: “el ‘pueblo’ que salió de España para poblar América y construir en ella una cultura estaba compuesto de campesinos, villanos, artesanos, clérigos, hidalgos, caballeros y nobles, aproximadamente en la misma proporción que el ‘pueblo’ que quedó en España. [...] Exceptuando los extremos de la composición social] la composición demográfica no debe haber diferido sensiblemente en el elemento español de la Colonia y en el peninsular” (op.cit.: 15).

Dicho esto, Alonso señala lo que considera ser contribuciones al español americano: a) en parte, las consecuencias uniformizadoras de la gramática de Nebrija, cuyo ideal de buen hablar se impuso por igual en ambos márgenes del Atlántico, mucho más que cualquier limitación geográfica (andalucismo), cronológica (siglo XV) o demográfica (vulgarismo); b) principalmente, la nivelación llevada a cabo por los expedicionarios durante el siglo XVI, con claro predominio del castellano ya que en él coincidían todos los hablantes de diferentes regiones llegados a América y también por la conveniencia ya sentida en la península de compartir una misma lengua, idea que se trasladó con ellos a América y fue después adoptada por los criollos. En lo que respecta a la evolución en América, el autor recurre a dos tipos de principios para explicarla: a) uno lingüístico general: “toda lengua viva y practicada evoluciona sin cesar como condición inseparable de su propio funcionamiento; la evolución consiste en olvidar e innovar; una y otra cosa son originariamente actos individuales y su grado y ritmo de generalización dependen de las condiciones sociales. El español de América tenía que evolucionar, así como el de España” (op.cit.: 50); b) otro histórico: el paso del tiempo y el cambio de lugar modifican las ideas y actitudes de las personas y en esa medida, los españoles trasladados a América “pensando en hacer igual, hicieron algo nuevo, desde el primer momento” (op.cit.: 51).

Para Alonso entonces, la base del español americano son los propios americanos y sus descendientes criollos, las actitudes adoptadas para integrarse a la nueva vida, a las

nuevas condiciones, que llevaron a las costumbres y lengua españolas por caminos originales, dando lugar al triunfo de tendencias regionales americanas. Frago Gracia, en su más reciente estudio, plantea su acuerdo con la tesis de nivelación de Alonso.

3 · · · La tradición española en la enseñanza de la lengua

En esta sección me centraré especialmente en los aportes de Sánchez Pérez en su Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Sus contribuciones son importantes para este trabajo porque asistimos actualmente a un “desembarque” español en Brasil, con el objetivo de enseñar la lengua extranjera, y la explicación más accesible para esta presencia española, acompañada de la ausencia de los países vecinos de Brasil –todos hablantes de español– es la tradición española en el área. Las observaciones de Sánchez Pérez, sin embargo, no permiten mantener por mucho tiempo la idea anterior. En efecto, este autor observa que “Desde el siglo XVI, el aprendizaje de un idioma extranjero ha constituido fundamentalmente un problema de los propios interesados, no un problema en el que hayan estado interesadas las diferentes naciones” (1992: 3). En España, al igual que en el resto de las naciones europeas, la cuestión de la exportación de la lengua propia como extranjera es preeminentemente una cuestión de la segunda mitad del siglo XX. En el caso específico de Brasil, hasta 1996 se usaba material didáctico elaborado en el país y se formaban profesores a nivel local. El cambio se dio a partir del enorme aumento de la demanda de clases de español, requisito que Brasil no tenía posibilidades de satisfacer por sí mismo. Es entonces que España y los países latinoamericanos hablantes de español se hacen presentes en el escenario, en proporciones desproporcionadas, explicables principalmente, a mi modo de ver, por cuestiones geopolíticas y económicas. Sánchez Pérez observa que la mayor parte de los manuales y materiales utilizados para la enseñanza del español como lengua extranjera se publicó fuera de España prácticamente hasta mitad del siglo XX [...]. El cambio de actitud y de procedimiento que puede advertirse en la actualidad ha sido inducido más por influencias del exterior que por iniciativa propia.” (op.cit.: 3).

La situación de todas las lenguas europeas en cuanto extranjeras empieza a cambiar a partir del siglo XIX, con la evolución de los estudios de lingüística, la expansión de la industrialización que exige el dominio de nuevas lenguas para poder hacer efectivo el comercio, la importancia de la industria gráfica en la difusión de libros, la popularización rápida de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas –gracias al desarrollo de las comunicaciones– y la instalación de los idiomas modernos en la enseñanza –desplazando al latín y al griego–. Este conjunto de fenómenos llevan a una mayor conciencia del sentido utilitario de las lenguas extranjeras; dice el autor que “también el ‘utilitarismo’ alcanza a los alumnos: los idiomas se aprenden más y más por razones prácticas, no sólo para adornar la figura del hombre ‘culto’” (op.cit.: 194).

Este utilitarismo fue uno de los datos comprobados a lo largo de las encuestas realizadas entre los alumnos de los cursos de español como lengua extranjera en Brasil,

durante la investigación llevada a cabo. La aplastante mayoría de los encuestados declararon que su interés por aprender español estaba directamente ligado a la posibilidad de ampliar las oportunidades profesionales. En la actual coyuntura brasileña, donde están simultáneamente presentes las empresas españolas por un lado y los intercambios con los países vecinos miembros de Mercosur por el otro, queda la pregunta de a cuáles oportunidades profesionales aspiran los alumnos brasileños a esta altura. Estas aspiraciones seguramente se enfocarán hacia el perfil lingüístico, cultural y social que se presente más explícitamente en la vida cotidiana del país y sobre este punto volveremos más detenidamente en la próxima sección.

Con todo, la falta de intención expansionista en términos de lengua, registrada por el autor estudiado parece contradictoria con las intenciones explicadas en época tan temprana como 1492, si juzgamos por los comentarios de Nebrija a la reina a la hora de entregarle la primera gramática del español. Por un lado, garantizar la homogeneidad de la lengua, dice el gramático: “[La lengua] hasta nuestra edad anduvo suelta y fuera de regla y por esta causa ha recibido en pocos siglos muchas mudanzas; porque si la queremos cotejar con la de hoy a quinientos años, hallaremos tanta diferencia y diversidad cuanta puede ser mayor entre dos lenguas” (1984: 100). Por otro lado, asegurar la posibilidad de enseñar esa lengua mantenida homogénea: “... después que vuestra Alteza metiese debajo de su yugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos tendrían necesidad de recibir las leyes que el vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua, entonces, por esta mi Arte, podrían venir en el conocimiento de ella” (1984: 101-102). Sin embargo, explica Sánchez Pérez que mientras que en Europa el aprendizaje del español y de las otras lenguas extranjeras en cada país dependía de los esfuerzos locales, en América la lengua se expandió por simple interacción e inclusive con las actitudes contradictorias de algunos reyes, que llegaron a considerar la conveniencia de que todos los indígenas tuvieran la misma lengua: la mexicana. (op.cit.: 291). Como consecuencia de esta situación inestable —a la que en mucho contribuyó la actitud de los misioneros, quienes en su afán proselitista, cuenta Sánchez Pérez, no necesariamente esperaban a que los indígenas aprendieran español y antes se ponían ellos a aprender las lenguas indígenas— al imponerse definitivamente el español, por orden de Carlos III, no había una planificación de la expansión lingüística, ni abundaban los materiales didácticos para enseñarle español a los extranjeros. Sánchez Pérez subraya que la práctica era más bien neutra y carente de ideas preconcebidas o prejuicios respecto al uso de una u otra lengua. Y agrega un comentario fundamental, que nos servirá como cierre de esta sección y abertura de la próxima: “Claro está que esta situación favorecía indirectamente al español, por ser éste el idioma de los dominadores” (op.cit.: 292).

4 ... Enseñar un español “general” y hacerlo de forma “neutra”

Los autores que trabajan actualmente con la expansión de las lenguas de mayor alcance, sociolingüistas dedicados a la investigación de la enseñanza de lenguas, se han

concentrado particularmente en el inglés. Pero si tomamos algunos de los conceptos que ellos proponen, podemos caracterizar al español como una lengua pluricéntrica. Las lenguas pluricéntricas están formadas por dialectos o variedades, subtipos que se diferencian entre sí en términos de pronunciación, léxico y gramática y que lingüísticamente están en igualdad de condiciones. La desigualdad de condiciones entonces viene dada por otras circunstancias, culturales, sociales, políticas y económicas. Por esta razón, cuando nos preguntamos “¿Qué español enseñar?”, considero que necesariamente debemos ir más allá de las descripciones lingüísticas y contextualizar sociolingüísticamente nuestra reflexión.

A lo largo de la recopilación de datos para la investigación de maestría, uno de los factores que más poderosamente llamó la atención fue la adopción, por parte de los profesores latinoamericanos, de rasgos de pronunciación, léxico y gramática característicos de la variedad peninsular. Las razones esgrimidas para defender esta actitud, tanto por parte de los coordinadores de los cursos como por los propios profesores, incluyen la intención de enseñar una lengua que sea lo más general posible. Y frente a esto nos preguntamos por qué los hablantes latinoamericanos creen que “lo más general” es lo que viene de España, si un simple cálculo de la cantidad de hablantes que comparten rasgos que supuestamente son típicamente americanos, mostraría que éstos últimos son “más generales”. Kachru y Nelson explican que esta actitud es bastante común entre los hablantes pertenecientes al “círculo exterior” de influencia de la lengua. Sin embargo, en el caso del inglés, estos países serían las colonias orientales y africanas de este siglo. ¿Cómo podría explicarse entonces tal actitud en el caso del español, si los países latinoamericanos no son colonias recientes? Aún sin serlo, el hecho es que los hablantes americanos siempre han recurrido a la variedad peninsular como punto de referencia, lo cual de cierta forma provocaría una “esquizofrenia actitudinal” (1996: 82). A través de este fenómeno, los profesores latinoamericanos se transforman en hablantes no nativos, ya que si bien enseñan su lengua, lo hacen en una variedad que les es extranjera y para la cual no están preparados –recordemos todo lo que implica la formación de un profesor de lengua extranjera que enseñará una lengua que no es la suya materna, todo lo que eso implica en cuanto a preparación cultural, psicológica, de reflexión política, etc.–

Cuando una lengua empieza a expandirse es explicable que los hablantes nativos piensen que sus rasgos se mantendrán intactos y por eso califican como “desvíos” y “errores” los productos surgidos en el extranjero. Con el paso del tiempo y la evolución de la lengua también en su “cuna”, estos argumentos caen por su propio peso y suele suceder lo que considero que está sucediendo ahora con el español: se fortalecen los argumentos que defienden que “todos hablamos la misma lengua”. Para sostenerlos, se insiste en lo que permanentemente escuchamos y leemos los que nos dedicamos al español como lengua extranjera en plena expansión: que las diferencias son “menores”, “insignificantes” o “simplemente una cuestión de vocabulario”. Las observaciones de Kachru y Nelson respecto al inglés coinciden asombrosamente con las observaciones que podemos hacer todos nosotros respecto al español. El concepto de “comunidad discursiva” con el que tra-

bajan los sociolingüistas que investigan la enseñanza de idiomas es de utilidad para evaluar las consecuencias del considerar a las diferencias como “menores” (op. cit.: 83). De acuerdo con Kachru y Nelson, una comunidad discursiva es un conjunto de hablantes que comparten una lengua y sus reglas de uso. En este sentido, podemos decir que dentro del español hay varias comunidades discursivas y que si bien es de celebrar el hecho de que sea posible la comunicación entre comunidades, eso no significa que haya que ignorar las diferencias. Principalmente porque en clase no se usa un modelo abstracto, sino una lengua concreta, con reglas de uso específicas, que son las que aseguran la comprensión. Además, la pertenencia a una u otra comunidad discursiva tiene consecuencias en el plano de la identidad de los hablantes y esto en el caso de Brasil queda muy claro, ya que es un país que ha construido su identidad en diáfana independencia de Portugal. Y es esta independencia la que hace más llamativa la actitud de identidad confusa de los latinoamericanos que enseñan español allí.

Las ideas anteriores nos llevan directamente a la cuestión del poder lingüístico, que se maneja a través de símbolos que pueden manipularse para aumentar el prestigio de algunos hablantes en detrimento de otros. En este contexto, el tipo que ponemos al alcance de los alumnos tiene significaciones en términos de identidad y no se puede negar que la identidad y la afiliación lingüística son parte importante de los individuos y de su imagen de sí mismos. Si los individuos no asumen su identidad lingüística, los ejemplos que proporcionen no serán coherentes, como muchas veces no lo son los que pudimos observar a lo largo de la investigación. Si los ejemplos no son coherentes, los alumnos tendrán dificultades para construir discursos adecuados, en términos pragmáticos, a las situaciones en las que se encuentren, con lo cual uno de los principales objetivos de la enseñanza de lenguas resultará frustrado.

5 ··· Conclusión

Seguir adelante con una visión de la enseñanza de español como una empresa libre de influencias culturales y políticas puede tener graves consecuencias, tal como sugiere Pennycook en el caso del inglés (1994: 12). Continuar considerando a las variedades lingüísticas y culturales latinoamericanas del español como conjuntos estables de creencias, valores y comportamientos, que pueden agregarse como atractivos complementos del material didáctico lleva a un divorcio de la lengua con su contexto cultural y social (Pennycook, 1995: 47). Para asegurar el éxito de las clases de ELE en el caso de Brasil, estas cuestiones deberían repensarse. Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección –desde el “centro peninsular” hacia la “periferia” mundial–. Probablemente, optar por un ejercicio más realista, en términos sociolingüísticos, sea menos difícil de lo que parece y sin duda será mucho más enriquecedor porque nos permitirá poner en práctica, cabalmente, todas las posibilidades de nuestra lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. (1993): "La variación lingüística", Madrid: *Revista Española de Lingüística*, v 23, número 1, enero-junio.
- Alonso, A. (1967): *Estudios Lingüísticos*, Madrid, Gredos.
- Frago Gracia, J.A. (1999): *Historia del español de América*, Madrid, Gredos.
- Kachru, B./Nelson, C. (1996): "World Englishes" en McKay S.L. y Hornberger, N.H., *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lope Blanch, J.M. (1977): *Nuevos estudios de lingüística hispánica*, México: Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Lope Blanch, J.M. (s/f): "La originalidad del español americano y las lenguas amerindias", *Ensayos sobre el español de América*.
- Nebrija, A. de (1984): *Gramática de la lengua castellana*, Estudio y edición de Antonio Quilis, Madrid, Editora Nacional.
- Pennycook, A. (1994): *The Cultural Politics of English as an International Language*, Londres, Longman.
- Pennycook, A. (1995): "English in the world/The world in English" en Tollefson, J.W., *Power and Inequality in Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.