SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A EXTRANJEROS
(Notas de una experiencia mediosecular)

EMILIO LORENZO
De la Real Academia Española

Fue motivo de especial satisfacción para mí la invitación, cursada a principios de este año por mi viejo amigo y hoy decano Jesús Sánchez Lobato, para desempeñar el honroso papel de inaugurar estas jornadas del Congreso de ASELE, a cuyo «parto» tuve en su día el honor de asistir.

Esa especial satisfacción se colma ahora cuando, cumplidos cincuenta y dos años de dedicación a la enseñanza de las lenguas modernas —siempre el español en primera línea, además de las lenguas de profesión, inglés y alemán, y antes de las románicas—, se me da la ocasión de compartir con gentes de intereses afines esa experiencia que figura como subtítulo de esta intervención. Yo desearía que ésta fuera vista como mera salutación y casi despedida de quien durante medio siglo no ha dejado de compartir los reveses —pocos— y las alegrías —muchas— de la profesión que aquí nos convoca.

Ya sé que las modernas técnicas metodológicas aplicadas a la enseñanza de idiomas, que yo he ido abandonando —en parte por escepticismo, en parte por incompetencia— en los últimos años, pueden hacer aparecer como obsoletas algunas de las afirmaciones o conclusiones que voy a presentar; otras, esparcidas sin cohesión a lo largo de los años, corren el riesgo —un tanto remoto— de resultar demasiado familiares para quienes conocen mis dispersas publicaciones; otras, en fin, se me antojan inéditas y, aunque aireadas y discutidas en el aula, pueden ser hoy la única novedad auténtica de mi intervención.

Vaya una advertencia global por delante. Quienes me conocen saben que yo no creo en esa abstracción generalizadora de «español (inglés, francés, alemán, etc.) para extranjeros». Ya he contado más de una vez cómo uno de los grandes expertos de la enseñanza del inglés dedicó más de media hora, en el primer seminario de este tipo celebrado en España en 1955 —prehistórico antecedente de este congreso—, a explicar a los asistentes, profesores españoles de la materia, el significado y funciones del pluscuamperfecto inglés, útiles probablemente

ASELE. Actas IV (1994). EMILIO LORENZO. Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de ...
Centro Virtual Cervantes

para sus colegas de la India o de Tanzania, pero absolutamente inútiles para hispanohablantes.

No niego, quiero que esto quede claro, que hay una serie de consejos, recomendaciones y normas metodológicas aplicables, con éxito, a cuantos se dedican a este agradable y benemérito menester de enseñar una lengua extranjera. Son tan útiles como recordar al alumno que preste atención y que vaya provisto de un cuaderno de notas para apuntar lo que oye por primera vez. Pero lo que hace verdaderamente eficaz una clase de español —en eso estamos— a estudiantes extranjeros es proyectarla sobre las necesidades específicas que se derivan de la lengua o *lenguas* de los asistentes. Destaco lo de «lenguas» porque no siempre se da el caso ideal de alumnos de una lengua dominante. Eso ocurre fuera del área hispanohablante pero no dentro de ella, como saben ustedes por experiencia. Como he dicho, yo he enseñado durante cinco decenios a estudiantes que en proporción aplastante —más de 90 %— dominaban las lenguas románicas y germánicas más difundidas y he corrido el riesgo de enseñar en clase lo que puede ser sumamente aprovechable para un angloparlante o germanoparlante, más perfectamente desechable para un francófono o un italoparlante. Se trataba de clases concebidas para todos los alumnos de un curso de cuatrocientos a seiscientos en condiciones de entenderme —un 30 % o 40 %— y había que sacrificar al bien general el peso muerto de lo superfluo, como respetable privilegio de la mayoría.

Ahora bien, quienes me conocen hace tiempo saben que yo fui el primero en difundir por estos pagos lo que hoy se llama lingüística contrastiva —suelo evitar el adjetivo— y yo llamaba lingüística de contrastes —así todavía en un curso de doctorado de unas veinte lecciones ofrecido hace más de dos decenios y ampliado a setenta los dos últimos años académicos en Madrid. Referido este enfoque a una sola lengua, es decir, contrastado el español con un único idioma, la experiencia y los resultados alcanzados pueden ser impresionantes en ambas direcciones, para el que aprende español y para el hispanohablante que aprende la otra lengua.

Veamos primero lo que ocurre cuando se contrastan los dos sistemas fonológicos. El licenciado español no experimentado —igual si procede de Filología Hispánica que se viene de Filología Moderna— cree, un poco fascinado por los signos —en el fetichismo de la letra, de que hablaba Rosenblat, y se apresura, ya en la primera lección, como si del alfabeto cirílico se tratara, a explicar cómo se pronuncia la famosa Ñ, gran invento ortográfico sin duda, pero, como sonido, nada peculiar del español ni siquiera de los romances peninsulares, que utilizan grafías más enrevesadas —gn, ny, nh— pero con idéntico valor fonológico. Precisamente la ortografía, si se le da importancia, puede inducir a error, pues los manuales que no se adhieren al alfabeto fonético internacional echan mano, como en la trasliteración de algunas lenguas eslavas, de una transcrip-

ASELE. Actas IV (1994). EMILIO LORENZO. Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de ...
Centro Virtual Cervantes

ción falsa, de n + yod, que sería también inaceptable para el catalán. Y es que el alumno extranjero, incluso algún fonetista profesional, es incapaz de distinguir, salvo entrenamiento, las parejas mínimas españolas —perdón por el anglicismo— *uranio/huraño, minio/Miño, begonia/Begoña,* es decir, sufre la misma limitación que el español empeñado en identificar *poison* con *poisson* o *ice* con *eyes*. Un problema semejante, solo que acentuado —o aliviado, según se mire—, es el que, como consecuencia del yeísmo casi general del mundo hispanohablante, hace estéril todo intento de diferenciación en el trío *polio/pollo/poyo,* pues la primera pareja la confunde el alumno como si se tratara de *uranio/huraño,* mientras que el par último es casi seguro que lo confunda el profesor.

Paso por alto el siempre espinoso tema de las labiodentales. Un benemérito maestro jubilado bombardea regularmente a la Academia pretendiendo que ésta «decrete» la pronunciación obligatoria de la uve, simplemente porque está ahí y permitiría comunicar, sin lugar a error, que lo que va encima de un coche no es una vaca de ordeño, sino una baca con be.

Creo, sin embargo, que la oposición de las dos vibrantes, o la mera articulación de cualquiera de ellas, acaso sean los obstáculos más diferenciados para los alumnos europeos o norteamericanos que frecuentan las clases de español. Ni siquiera los italianos, de sistema fonológico tan afín al nuestro, superan la oposición *caro/carro,* que sí es importante, y menos aún la articulación vibrante de *río, Roma* y *roto,* que no lo es, por estar neutralizada. Alemanes y franceses tienden a articular las dos vibrantes —sencilla y múltiple— como uvulares, sin distinguir, por supuesto, las dos variedades, lo cual, aparte de anecdótico —*torero/torrero*— puede suscitar confusiones: *parra/paga/para,* no siempre subsanables por el contexto. Con los angloparlantes la cosa se complica aún más, pues aparte de reducir a uno los dos tipos de R, tienden a articularlas como semiconsonante W en ciertas posiciones —son muchos los que confunden en su propia lengua *wright, right* y *white*— o bien, combinando con esta dificultad la tendencia a la síncopa de la vocales átonas reducen los tres verbos españoles *enterar/enterrar/entrar* en uno solo: /entrar/.

Este último ejemplo nos lleva a tocar, aunque sea brevemente, el tema de las vocales, que si es un asunto arduo para el hispanohablante que aprende ciertas lenguas extranjeras, no lo es para quien, partiendo de sistemas vocálicos muy complejos, como francófonos, angloparlantes o «lusofalantes» se acercan a nuestro nítido y claramente diferenciado vocalismo. Basta acudir a las series de *rata/reta/Rita/rota/ruta* para las tónicas o si se prefiere *paso/peso/piso/poso/puso*. No es tan completa la de las átonas, pero sigue siendo útil para los angloparlantes, siempre propensos a igualar en la vocal *schwa* la vocal inicial de *pasado/pesado/pisado/posado*.

ASELE. Actas IV (1994). EMILIO LORENZO. Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de ...
Centro Virtual Cervantes

Dejando a un lado los elementos segmentables del discurso, sólo haré un breve comentario sobre los llamados elementos suprasegmentales, en los que cabe incluir a veces, sin argumentos suficientes, el fenómeno de la juntura o sutura. Para ilustrar este último he presentado con eficacia desde hace cuarenta años las secuencias *los suecos/los huecos,* como ejemplos de realizaciones de W inicial, por un lado y *las siervas/las hierbas/las hiervas* para los alófonos de yod, si es que lo son.

Son sin duda elementos suprasegmentales los que combinando acento de intensidad y acento musical confluyen en diferenciar lo que para oídos no entrenados son enunciados equivalentes. Basta probar en clase la oposición entre *¿Quiénes eran?* y *¿Quiénes serán?* para comprobar lo que digo. También constituye un buen ejercicio de contraste entre acento de intensidad, acento musical, cantidad vocálica y tensión (sostenida, creciente y decreciente), que hemos ilustrado hace años (1972, Homenaje a R. Lapesa): *Me dijeron que pasee/paseé/ pasé.* Son estos refinamientos que acaso pertenezcan al campo de la declamación óptima de buenos actores más que a una clase con objetivos modestos de intercomunicación eficaz y libre de equívocos, pero creo que un profesor de español ha de tener en cuenta para casos —frecuentes— de ambigüedad.

No voy a pontificar aquí sobre las ventajas de una variedad u otra del español. Con el peso aplastante de los números habría que aceptar como recomendable la modalidad mexicana, pero son muchos los lingüistas de aquel país que admiten sin reservas que en caso de discrepancias entre el uso argentino y el colombiano, por ejemplo, la cuestión debe dirimirla el español peninsular. Esto, sin embargo, no implica que el castellano de España tenga privilegio alguno sobre las otras variedades, excepto el que le confiera el prestigio de sus escritores o de su cultura, o la mayor eficacia y brevedad de sus modalidades expresivas.

Lo dicho sobre la fonología puede aplicarse, *mutatis mutandis,* a los otros planos de la lengua. Se ha comentado más de una vez la aparente incoherencia que presenta el uso de los tres artículos definidos del español, comparándolos con el no aparente, sino real y seductor sincretismo del inglés, pero un buen profesor de español, haya nacido en Bogotá o en Guadalajara, debe tener previstas las respuestas para este tipo de afirmaciones que encierran la mayoría de las veces un sofisma. Lo breve, por breve, no basta para ser bueno, pese a Gracián, y lleva en sí el germen de la ambigüedad. Hablo del artículo y no del género gramatical. El alemán dispone de tres artículos y tres géneros perfectamente marcados en ciertos casos del singular, pero el español, que no declina el artículo, resulta más inequívoco que ninguna de las lenguas que conozco cuando distingue entre *el temor de lo desconocido* y *el temor del desconocido* (paso por alto la ambigüedad de esta última —cf. *el amor de Dios*— que viene de antiguo en las lenguas románicas). El alemán, que en cuestión de géneros pa-

ASELE. Actas IV (1994). EMILIO LORENZO. Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de ...
Centro Virtual Cervantes

rece presentar ventajas sobre el español, neutraliza en genitivo la oposición que marcan en español los dos artículos indeclinables *(de lo desconocido, del desconocido = des Unbekannten)*. Huelga decir que si esto sucede en alemán con sus tres géneros bien disciplinados, imagínese qué puede suceder en inglés, donde, como señaló acertadamente Wandruszka —otros lo repiten, sin citarlo— se puede leer un pasaje de *Rebecca,* e incluso la novela entera, sin averiguar, al hablar de la comida de la casa, si se debe a un cocinero o a una cocinera. Las traducciones del libro revelan claramente el desconcierto de los traductores.

Y hablando de artículos, bueno será mencionar aquí el abandono en que gramáticas y gramáticos han sumido a esa maravilla de nuestra lengua que es el llamado artículo neutro. Y digo llamado porque sus funciones, a veces, rebasan las que tradicionalmente se atribuyen a esta categoría gramatical o parte de la oración. A la hora de mostrar en clase las excelencias del idioma impartido/compartido, y antes de que el alumno sabiondo nos desconcierte señalando las carencias y redundancias —que las hay— del español, cabe preguntar si alguna de las lenguas representadas en el aula dispone de algo comparable en eficacia y variedad de funciones a esta arrinconada partícula de los manuales. Creo haber sido el primero en decir en público —pero fue mi amigo y tocayo Emilio Alarcos el primero en escribirlo— que en una frase como *lo contentas que estaban* es difícil atribuir a *lo* funciones de artículo; cuando una paráfrasis explicativa exigiría sustituir *lo* por el adverbio ponderativo *cuán.* La traducción de esta frase a otras lenguas corrobora el carácter peculiar de «artículo» español, carácter que se propaga a todo el sistema «articular» en esquemas sintácticos de la estructura *artículo + nombre o adverbio + que + verbo,* presentados después de un verbo introductorio (No sabes, no te imaginas, imagínate, etc.): *No sabes* ***el*** *frío que hace (****lo*** bien que viven, ***los*** premios que ha recibido, etc. = cuánto frío hace, cuán (qué) bien viven, cuántos premios, etc.). No me extiendo, por no abusar de su paciencia, en proclamar la superioridad de las fórmulas *lo mismo, lo único, lo* ***mejor,*** etc., frente a sus correspondencias francesas e inglesas *la même chose, the same thing,* etc.

Acaso el escollo más insalvable que se le presenta al estudiante extranjero de español sea nuestro sistema verbal. Por si fuera poco la abundancia de formas —unas pujantes y lozanas, otras de vida mortecina mas no extinguida—, resulta que los verbos auxiliares básicos —*ser y estar, haber y tener*— han desarrollado una casuística sin paralelo en las demás lenguas románicas, incluidas las peninsulares, aparte de los desplazamientos internos de significado y función en los heredados del latín. Quiere esto decir que las dificultades no sólo afectan a los hablantes de lenguas no romances, de paradigmas verbales más reducidos o totalmente extinguidos (el subjuntivo inglés), sino a los galoparlantes o italoparlantes, que han experimentado, a su vez, cambios internos en el sis-

ASELE. Actas IV (1994). EMILIO LORENZO. Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de ...
Centro Virtual Cervantes

tema que los alejan de la norma española actual, norma que por otro lado está sometida a fluctuaciones varias cuya movilidad causa un verdadero traumatismo a los puristas y nuevos Clemencines. Es en este terreno donde, sin alboroto, se produce más insidiosamente la disgregación diatópica y diastrática de la lengua. Y es aquí también donde el profesor de español ha de actuar con más prudencia, ateniéndose a los usos consagrados y de vigencia general y desechando, no por misoneísmo, sino por honradez ante el alumno, innovaciones pasajeras o de extensión geográfica reducida (siete *estrategias* en un programa de profesores de español, no de inglés). Yo no puedo ofrecer una panacea para curar los «males» que aquejan hoy al sistema verbal español, pero sí afirmar que con simple sentido común y objetivos bien definidos —basta repasar, como yo hago a menudo, la prensa hispanoamericana, desde San Francisco al cabo de Hornos—, para comprobar la sólida unanimidad del mundo hispanohablante en el uso escrito de las formas verbales. No se puede negar que existe el *voseo* en vastas zonas del continente americano —hoy llamado hemisferio— ni tampoco que la opción *tuviese* goza hoy de muy poco favor frente a *tuviera*. Pero tampoco puede ignorarse que, a diferencia del francés, donde el pretérito perfecto ha desplazado en la lengua hablada al perfecto simple, el español los mantiene vivos y en algunas regiones, pese a las recomendaciones de ciertos manuales de estilo, funcionan como intercambiables, aunque no equivalentes.

Un planteamiento pragmático de las necesidades del alumno en una primera etapa de aspiraciones modestas nos llevaría a optar por una especie de español básico, sin llegar al modelo ficticio de los infinitivos —*tú matar bisonte, yo comer*— en el que aprovechando todos los recursos que ofrece el presente de indicativo actual, se pudieran utilizar fórmulas y situaciones aceptables —digo aceptables, evitando a Chomsky, no digo gramaticales— sin provocar el escándalo del hispanohablante medio, que van desde el presente «semihistórico» conversacional —*veo a Juan y le digo... y él me contestd...*— pasando por el futuro/presente no intencional —*mañana lo escribo* (frente a: *mañana lo voy a escribir*) hasta condensaciones sintácticas inequívocas sin paralelo en las lenguas románicas o germánicas como *la de si lo hubiera (o hubiese) sabido, no hubiera (hubiese o habría) venido* reducida a *si lo sé no vengo*. Más significativo, aunque debe emplearse con cautela en el aula, es el caso de condensación, perteneciente al registro coloquial *Yo que tú, no iba,* con la variante *Yo de ti,* menos usada en España (= Si yo estuviera en tu lugar, no iría).

Es menester, pues, proceder a una jerarquización de todos los componentes del sistema verbal, presentados más rutinaria que tradicionalmente en limpia simetría de paradigmas simples y compuestos que invitan a la equiparación funcional, cuando algunos de ellos no tienen otra misión que rellenar los supuestos huecos producidos por la evolución del sistema verbal latino. Es como si, pen-

ASELE. Actas IV (1994). EMILIO LORENZO. Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de ...
Centro Virtual Cervantes

sando en el latín y en su pervivencia en gallego, quisiéramos instalar en la posición del pluscuamperfecto de indicativo las formas descendientes directamente del pluscuamperfecto *amaveram,* vivas en Galicia y extendidas hoy en la prosa periodística incluso a funciones propias del perfecto simple. Primero se dice *el barco que anclara (había anclado) ayer en Vigo zarpó por la tarde;* luego se dice *el que fuera (fue) delantero centro del Barcelona* para acabar con un *el que fuera (ha sido) hasta anoche alcalde de Madrid.* Son estos reajustes, más o menos pasajeros, del sistema los que conviene tener en cuenta, pero que sólo deben ocupar, mientras no se sedimente el uso, un lugar de mera referencia en el aula.

Dentro de este proceso de jerarquización y reajuste de prioridades creo que conviene plantearse en clase si tiene algún sentido hoy practicar ciertos esquemas verbales, no anticuados —en la lengua lo anticuado puede cobrar nueva vida si la moda lo respalda (*azafata, legua, barbacoa,* etc.)— pero sí infrecuentes, como puede serlo el llamado pretérito anterior o los dos futuros de subjuntivo. En cambio, debe prestarse especial atención a nuevos paradigmas temporales ausentes todavía en gramáticas y manuales. Los franceses, más realistas, pese a su criticado academicismo, incluyen hace más de treinta años en el «francés fundamental» el llamado pretérito reciente con preferencia al «passé défini» que queda postergado a etapas más avanzadas del aprendizaje. Dentro de este proceso de apertura a nuevas corrientes cabe incluir, como venimos sosteniendo hace años, el sistema de «tiempos acumulados» *(llevar, venir, ir* + complementos nominales y verbales: *lleva (viviendo) en Madrid quince años, van matriculados cien alumnos, vengo diciéndolo desde enero).* No todas estas perífrasis son de vigencia general, pero las de *llevar* y *venir* las tengo anotadas en la América hispana. De paso —y esto creo que es urgente— convendría ir situando los «tiempos» verbales fuera de su ámbito estrictamente temporal, destacando el componente aspectual o modal que alterna con lo cronológico o lo desborda. Es evidente que, según nos enseña la gramática tradicional, hay formas perfectivas e imperfectivas en la conjugación española —los perfectos y los pluscuamperfectos— pero también es cierto que podría incluirse, dado su funcionamiento, el presente entre los imperfectos y el indefinido o pretérito simple entre los perfectos. Ello nos ayudaría a comprender mejor que la perífrasis de *acabar de* + infinitivo antes mencionada sólo abarca el tiempo anterior al expresado en las formas imperfectivas: *acaba de llegar, acababa de llegar, acabará/acabaría de llegar* (conjetura), etc., pero no en las perfectivas —*acabó de escribir, he acabado de escribir*—, donde recobra su valor léxico.

Se ha gastado mucha tinta para poner orden en lo que pasa por ser una de las peculiaridades más llamativas y, al parecer, incongruentes, de nuestro sistema verbal: el reparto de funciones entre *ser* y *estar.* Expuesta la primera regla, la más general, *ser* para lo permanente, *estar* para lo transitorio, surge en clase

ASELE. Actas IV (1994). EMILIO LORENZO. Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de ...
Centro Virtual Cervantes

la pregunta del listillo o listilla de turno que objeta: *¿Por qué se dice **está muerto** y no **es muerto**? ¿Es que los españoles consideran la muerte reversible y transitoria?* El profesor perplejo no sabe qué contestar y ha de hacer acopio de respuestas para ésta y otras preguntas que se le antojarán capciosas e indignas de meditación.

En relación muy estrecha a veces con el problema de *ser* y *estar* tenemos el de la llamada «voz pasiva» («diátesis pasiva» para Alarcos). Si el verbo *estar* sirve para expresar la acción conclusa pasiva (*la casa está edificada = la casa ha sido edificada*) y el verbo *ser* la voz pasiva *in fieri (la casa es edificada)* uno no puede explicar al alumno que se queja diciendo *soy aburrido* que la culpa es suya. Son de orden distinto las dificultades, más de estilo que de comprensión, que suscita en algunos estudiantes, sobre todo angloparlantes, el uso de la pasiva con *ser.* Entra ello en la categoría de lo que yo llamo anglicismos de frecuencia y en un acto como éste no merece tratamiento especial, excepto para recordar que sería un buen pretexto para lucir ante la clase la docena de posibilidades de expresión que tiene nuestra lengua cuando quiere destacar o dar relieve al complemento directo o indirecto en la oración.

Todo esto puede parecer anecdótico —y lo es, fruto de la experiencia— pero hay que tenerlo en cuenta, por su complejidad, cuando creemos que bastan unas recetas para darlo por zanjado.

Relacionados con el verbo y de aplicación inevitable en el aula son dos aspectos de la comunicación en los que el profesor debe adoptar un criterio firme. Sobre uno de ellos —fórmulas de tratamiento— sé que voy a tropezar con la moda actual del tuteo generalizado. No voy a entrar en pormenores porque el tema es muy polémico y además lo he tratado ampliamente en dos artículos, pero sí debo recordar que todos los intentos de suprimir el doble tratamiento, en las lenguas que conozco, han fracasado, que las gramáticas rusas de los años setenta practicaban el uso de *vi* antes que el de *ti,* que Fidel Castro, en su periódico *Juventud Rebelde* recomendaba que a los héroes de la Revolución y a los maestros había que tratarlos de *usted* y finalmente, un argumento que creo convincente por su fuerza gramatical: el 80 % de los hispanohablantes no conocen el plural *vosotros,* sino *ustedes;* por tanto, merece la pena pensar si optamos por el esquema *tú/vos-ustedes* o bien *usted-ustedes.* Porque el esquema *tú-vosotros* sólo tiene vigencia en España, y no en toda ella (Andalucía, Canarias). El otro aspecto de la comunicación al que me refería tiene que ver con lo que todavía algunos lingüistas consideran primera fase del intercambio lingüístico entre los humanos: el ruego/mandato. Pasa la lengua española todavía en la tradición europea por una lengua de cortesía, ceremonial y propensa a los cumplidos (voz que se ha extendido a las lenguas occidentales). Pero el turista actual —o visitante de congresos como éste— descubre enseguida que al español le falta

ASELE. Actas IV (1994). EMILIO LORENZO. Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de ...
Centro Virtual Cervantes

curiosamente la muletilla —*si il vous plait, please, prego, bitte,* etc.— que acompaña al ruego en otras lenguas y el hispanohablante acomplejado por sus carencias acude —no inventa— a ese omnipresente *por favor* que los ajustes de doblaje pusieron de moda en el cine y hoy recomiendan —supongo— las escuelas de hostelería para tratar al cliente extranjero. A la fama —no sé si enteramente merecida— del orgullo o la soberbia españolas sólo se la puede combatir resaltando que en la comunicación normal el español no suele mandar, pese al imperativo heredado del latín, sino que pregunta en tono de ruego, probablemente con más eficacia que si usara el mandato escueto precedido de la citada muletilla.

Creo que de todo lo dicho se infiere que yo no pretendo dar consejos ni recetas para la mejor apreciación de la obra literaria, práctica en la que desembocan, por tradición entre hispanohablantes, las clases de lengua y literatura española del Bachillerato. Son unánimes las quejas del profesorado universitario sobre la deficiente preparación lingüística con que llegan muchos alumnos tras superar con mayor o menor esfuerzo las pruebas de selectividad. Pero no tienen autoridad, a mi juicio, para censurar la labor de sus colegas de Enseñanza Media, Secundaria o Bachillerato (ignoro qué nuevo término se ha inventado la administración para designar una institución —el Bachillerato— y un cuerpo docente que fue en su día orgullo de la enseñanza pública española), pues éstos —como ellos— entre pasarse cinco horas corrigiendo ejercicios de redacción y recitar y comentar un poema de los Machado o de Lorca, son incapaces de renunciar a los gozos y ventajas de la segunda alternativa. Esta es la verdad desnuda y no cabe disfrazarla mencionando las excepciones que confirman la regla. Ahora bien, lo que ante hispanohablantes puede disculparse como debilidad o flaqueza humana, no es permisible en una clase de español a extranjeros si no sirve de pretexto para ilustrar un registro de lengua contrapuesto al que hemos seleccionado como norma para la clase. Seamos realistas. El español es la lengua oficial de un grupo de países cuyos censos de población nos daban el año pasado un total de trescientos veinte millones de habitantes. Si el español es hoy la segunda lengua internacional o la primera lengua extranjera estudiada en países de habla inglesa no se debe sólo a ser la lengua de Cervantes, de Quevedo, de Galdós, de Rubén Darío, de Juan Ramón Jiménez o de Borges, sino la de un mercado potencial donde colocar toda clase de mercancías. Una tesis doctoral sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en la China continental —entonces había dos Chinas— subrayaba el pragmatismo de los planificadores: Había que memorizar: *Buenos días, quisiera hablar con el señor X,* como frase no susceptible de análisis, sin pretender, ni por asomo, explicar que *Buenos días* era una salutación, *quisiera* una forma verbal de cortesía y *hablar con el señor X* el «objeto del deseo», para recordar a Buñuel.

ASELE. Actas IV (1994). EMILIO LORENZO. Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de ...
Centro Virtual Cervantes

Lamentaría que el tono de mis palabras dejara en ustedes la impresión de autosuficiencia que quienes me conocen saben que he procurado evitar toda mi vida. Cincuenta y dos años de docencia ininterrumpida dejan, supongo, un poso de petulancia que añadido a mi acento madrileño —recuerden que Navarro Tomás califica la entonación como el «más fuerte reducto» de la lengua propia, lo cual yo convierto en «el elemento lingüístico más arraigado e inextirpable», ese poso de petulancia, por el que pido perdón, es el tributo que pagamos los que sin «alergia a la tiza», como suelo decir, hemos pasado lustros y decenios hablando *ex cathedra* en el sentido literal de la expresión. Por ello trato en lo posible de no sentar cátedra sobre los frutos o fracasos de mi larga experiencia, muy semejantes a los que cualquiera de ustedes con sentido común ha de cosechar cuando llegue a mi edad y disfrute, como yo he disfrutado, transmitiendo mis saberes.

Sólo me queda por decir que les deseo a todos unas jornadas incruentas, en las que el uso de las diversas «estrategias» sirva sólo de entrenamiento para lances pacíficos y fértiles en el aula, que debe ser el *hábitat* natural de un maestro con vocación de enseñar.

P.S.—Al revisar estas páginas para la imprenta me parece oportuno mencionar lo que no hubiera sido procedente en mi intervención hablada. Mis comienzos como profesor de español en aula datan de enero de 1941, cuando, invitado por el gran crítico y romanista Ernst Robert Curtius, me encargué del lectorado de español en la Universidad de Bonn, que desempeñé tres años. Luego, 1947-48, tuve a mi cargo clases de Sintaxis, Estilística y Literatura en la Universidad de Pennsylvania (Filadelfia), intervine, como profesor de clases prácticas, en los veranos de 1949 a 1954, de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, alternando con los de Gramática Española que durante cuatro años tuve a mi cargo en el Instituto de España en Londres. Desde entonces, bien como secretario de los cursos de extranjeros dirigidos por Rafael Lapesa, siempre maestro, o Manuel García Blanco, modelo de cortesía, bien como sucesor de ambos, bien como conferenciante, estuve vinculado, hasta 1986, a dicha universidad, pero además, en la de Madrid, hoy Complutense, intervine en la organización y coordinación de los distintos programas de universidades norteamericanas ofrecidos en nuestra facultad. Incluso jubilado y aunque no conozco las listas del presente año académico, siempre he tenido alumnos extranjeros en los cursos de doctorado, sea cual fuere el título, a los que inevitablemente —deformación profesional— he impartido más de una lección de español.

No me considero —ya lo he dicho— entusiasta de las técnicas o estrategias metodológicas. En 1966 se publicó un *Curso de Idioma Español*, mal comercializado por E.S.D.E. (Enciclopedia Sonora de la Enseñanza), pues acompañado

ASELE. Actas IV (1994). EMILIO LORENZO. Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de ...
Centro Virtual Cervantes

de tres discos microsurco de 33 r.p.m. grabados por excelentes voces de la radio, coros y guitarra, no tuvo el eco que merecía el esfuerzo de los promotores. En la editorial Mangold, hacia 1970, aparecieron dos tomos —curso elemental y curso medio— de muy diferente factura. En el primero, aparte de una revisión de texto ajeno —varios autores— mi intervención se centró en la presentación de una tabla de oposiciones fonológicas que considero todavía muy aprovechable. Esa tabla se grabó en un buen estudio con las voces de Julio Rico, antiguo alumno mío, y su mujer Clara Francia, ambas de excelente sonoridad y bien templadas en la televisión. El segundo curso, del que estoy muy satisfecho y que recibió elogios no solicitados en España y en el extranjero, supone, lo reconozco, una transición muy abrupta desde el primero, pues aborda, en el comentario de los veinticinco textos españoles e hispanoamericanos, cuestiones gramaticales apenas esbozadas en el *Esbozo,* valga la redundancia. Este curso, en sus dos tomos, tuvo un gran éxito, sobre todo en el extranjero, donde alcanzó cerca de los cien mil ejemplares de venta.

Esas son mis aventuras editoriales en el mundo de la enseñanza del español. Hoy pertenecen al pasado. Si alguien desea conocer la repercusión de esta larga experiencia didáctica sobre mi modesta aportación al conocimiento de la lengua actual, puede consultar la 4.ª edición de *El Español de hoy, lengua en ebullición* (en prensa), o *El Español y otras lenguas*. No corresponden a esa didáctica de nuestra lengua mis *excursos* por otros campos más o menos afines, como son las traducciones y sus problemas, los anglicismos y los artículos periodísticos de interés pasajero.

ASELE. Actas IV (1994). EMILIO LORENZO. Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de ...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes