Los márgenes del ELE. Aspectos del español global en la educación secundaria en Barcelona

Laura Canós Antonino
Consorci d'Educació de Barcelona

1. Introducción

¿Es posible encajar contenidos del *español global* en una clase de lengua española del currículo oficial de un curso de ESO? ¿De qué modo se hace patente la configuración de un *español global*, y en particular, la atmósfera de panhispanismo, en un aula donde conviven estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y de diversos orígenes hispanohablantes?

Lo que deseo plantear en esta ponencia, y para la interacción posterior en la mesa redonda, es la cuestión del arraigo del *español global* en ese territorio quizá periférico del mundo ELE que son las aulas de los institutos públicos de secundaria. Mi propuesta quiere destacar el hecho de que también en este ámbito de la enseñanza reglada resulta interesante observar el comportamiento de algunas categorías de esa entelequia escurridiza que es el español global.

Como docente considero que tener a mi disposición una clase formada por alumnos autóctonos bilingües (castellano-catalán), alumnos de orígenes lingüísticos europeos, africanos y asiáticos diversos, y alumnos de tres o más modalidades americanas de español, es una fuente de complejidad profesional notable, sí, pero sobre todo es una oportunidad única para poder incorporar en mis clases algunos contenidos muy actuales y relevantes para esos adolescentes internacionales. Son contenidos relacionados con lo que en glotopolítica tradicional podríamos considerar la planificación lingüística tanto de *corpus* como de *estatus* (es decir, acerca del policentrismo y la diversidad dialectal, pero también acerca de ideologías y actitudes lingüísticas, relaciones intrahispánicas, etc.). Defiendo la relevancia de este tipo de contenidos en una idea posmoderna del currículo escolar oficial: defiendo que se puede enseñar sociolingüística del español global también en los institutos de secundaria. Es muy estimulante observar las briznas de sociolingüística entre los alumnos, evidenciárselas, y enseñarlas en las clases de lengua y literatura como una dimensión actitudinal más de las llamadas *competencias clave*. Y no olvidemos que esos contenidos serán, para algunos de los alumnos, conocimientos de ELE.

Así pues, voy a presentar aquí algunas muestras, que tal vez puedan convertirse en sugerencias, de varias ideas relacionadas con el español global[1] surgidas en el ámbito de las clases de secundaria e incorporables como contenidos.

1. Aunque hablo siempre desde mis propias percepciones y experiencias como profesora de secundaria y bachillerato en Cataluña, los datos o testimonios que propongo proceden no solo de mis diarios de clase, sino también de un corpus de entrevistas del grupo GREILI-UPF, con el que tuve ocasión de trabajar en dos proyectos de investigación. Dichos proyectos son: *Actituds, identitat i ideologies lingüístiques dels estudiants d'educació secundària a Catalunya* y *Actituds lingüístiques i identitats en construcció de joves immigrants xinesos i llatinoamericans a l'escola catalana*, durante el período 2008-2012. Investigadora Principal: Mireia Trenchs i Parera, https://portal.upf.edu/web/greili/

Podemos partir del hecho de que la glotopolítica actual de la lengua española se articula en torno a dos grandes ideologemas y lemas: el panhispanismo (tanto de corpus como de estatus) y el valor económico del español. Seguiré esta pauta interpretativa en la presentación de mis muestras; por sistematización expositiva pero también para favorecer la posible discusión de dichos ideologemas en el contexto escolar que represento.

2. El panhispanismo de *corpus* en las aulas

¿Qué español enseñar? ¿Cómo se incorpora la diversidad dialectal en la clase de lengua española? Son preguntas ya clásicas en nuestro quehacer profesional y en congresos como el que aquí nos reúne. En el caso de los institutos de educación secundaria, por más que llevemos años manejando el marbete otrora renovador de la *atención a la diversidad*, esas cuestiones siguen siendo de reflexión frecuente, y necesaria también.

Algunos estudios sobre las actitudes lingüísticas en los institutos han evidenciado cierto doble discurso en la Administración educativa y en el profesorado ("asimilación disfrazada", "aunque habla de integración, menosprecia otras variedades lingüísticas" Martín Rojo 2003: 95). Por supuesto que estos diagnósticos fueron fieles a la radiografía de una parte de los datos; sin embargo, la realidad es lo bastante compleja como para obligarnos a detenernos en algunas puntualizaciones respecto a la evaluación de las actitudes del profesorado.

Es preciso tener en cuenta, por ejemplo, que no todos los profesores que imparten lengua castellana en los institutos (y por diferentes motivos: desde los generacionales hasta los ideológicos, sin olvidar, sobre todo, el hecho cada vez más frecuente de que algún curso de lengua queda a cargo de profesores de otros departamentos didácticos) son sensibles al pluricentrismo hispánico –por tomar solo uno de los ideologemas del español global–, y que no siempre están actualizados respecto de los dictados glotopolíticos oficiales. La actualización del profesorado en cuestiones lingüísticas de este tipo, si no son miembros *reales* de los departamentos de lenguas, es muy lenta y, a veces, inexistente. No obstante, un contexto escolar en que, como se mostró en algún estudio de hace unos años, "los alumnos de origen hispanoamericano se ven obligados, en el aula, a abandonar su variedad" (Martín Rojo 2003: 70) es una situación totalmente ajena a mi experiencia.

No hay que negar que pueden surgir algunos problemas de comunicación interdialectal en nuestras aulas (de "infortunio comunicativo", como explica en otro artículo de este volumen la Dra. Regueiro). Sin embargo, me atrevo a afirmar que cualquier profesor responsable debería saber gestionar la comunicación interdialectal en la era en que vivimos, con vocación variacionista en sus clases y nunca prescriptiva. También sostengo que los alumnos inmigrantes, a los que me gusta considerar *de la era global* (*topopoligámicos*, *transculturales*, con independencia de su situación socioeconómica), tienen, según mi experiencia, notablemente interiorizados ya conocimientos metacomunicativos y saben que existen ciertos momentos de desorientación léxica

entre hablantes de una misma lengua, o entonativa, lo cual no tiene por qué ser vivido como algo traumático por más de unos minutos.

En mi observación personal de las interacciones en las aulas de todos los institutos en que he impartido clase, entre el alumnado hispanohablante europeo y el americano, he ido constatando cómo sus conversaciones o comentarios metalingüísticos son mayormente descriptivos, casi nunca normativos. Por otro lado, he tenido ocasión de comprobar también cómo en gran medida las intervenciones de los alumnos comentando aspectos de la variación dialectal son usadas como índice identitario. Son situaciones idóneas para que el profesor incorpore con naturalidad contenidos y actitudes relacionados con la variación, a la vez que refuerza la autoestima de los alumnos participantes.

Es decir, el alumno latinoamericano se suele expresar en mis clases con enunciados de talante descriptivo, del tipo:

- "En mi país le decimos *mascota* a la *libreta*..." (alumna dominicana, 1.º de la ESO)

- "Aquí no se usa *mecato*, ¿no, profesora?" (alumna colombiana, 4.º de la ESO)

Generalmente, el deseo es informar a sus compañeros (y a la profesora), y mostrarse al grupo marcando su identidad (con voluntad empática, con ansias de distinción, etc.). Nunca, en mis quince años de experiencia docente con adolescentes, me he encontrado con una intervención de tipo normativo, esto es, una petición de sanción oficial, ni apenas recriminaciones entre iguales. El alumno no acostumbra a preguntar: "¿Es correcto como lo decimos allá?", ni se suele plantear las relaciones intrahispánicas en términos de prescripción jerarquizada. En ese sentido, la conciencia lingüística del alumnado de secundaria acerca de las cuestiones de sesgo glotopolítico que aquí nos ocupan es, con seguridad, inconsciente e intuitiva.

El hecho de que haya desempeñado mi carrera docente siempre en territorios bilingües puede que haya condicionado mis quehaceres e investigaciones sobre las actitudes e ideologías lingüísticas de los estudiantes, dado que me ha acostumbrado a vivir y a trabajar espontáneamente en la convivencia lingüística y en la observación habitual de la gestión de las dos lenguas oficiales de los territorios en el ámbito escolar. En resumen, digamos que, puesto que se trata de un contexto educativo más habituado que otros a la presencia de la variación lingüística –entendida como *plurilingüismo*– en las aulas (tanto en contenidos conceptuales como procedimentales y actitudinales), es probable que ello propicie una mayor incorporación *natural* en los alumnos también de contenidos relacionados con la variación lingüística entendida como *pluricentrismo*.

Así, lo cierto es que desde mi experiencia profesional solo puedo ofrecer un relato que muestra a adolescentes que siempre dan por sentada, sin ninguna fricción patente en clase, la "unidad en la diversidad" tanto de la lengua española como de la lengua catalana. Más allá de algunas risas inocentes en el aula generadas por el desconcierto que a veces puede provocar la irrupción de un geosinónimo desconocido, o de un rasgo

fonético inaudito, no puedo reportar la existencia de ningún tipo de conflicto intralingüístico verdadero en términos de glotopolítica de corpus.

Veamos a continuación un par de testimonios relacionados con lo comentado, muestras de lo que la epilingüística –y casi la cultura popular– denomina "cuestiones de acento". En este fragmento de entrevista (procedente del corpus GREILI), Celia y Janet, alumnas ecuatorianas, y Marina, alumna autóctona, todas bajo pseudónimo, conversan con regocijo sobre diferencias dialectales, con el entrevistador (E, neoyorquino):

> CELIA: Como en mi país... una "chuleta", aquí, en mi país es "polla". Y yo anteriormente me sale "mira, vamos a hacer una polla". Y mis amigas "¡ay! ¡ay! ¡ay!" [ríen, sobre todo E]. Y yo les digo "¡pero es chuleta!"... Y dicen "¡Ah! Vale, vale... ya...". Se me escapa: estas palabras, a veces, parecidas que tienen totalmente un significado diferente... [ríen].
>
> E: Sí, muy peligroso...
>
> CELIA: Sí [riendo].
>
> E: Como decir "coger", ¿no? en ciertos países...
>
> CELIA: Sí...
>
> MARINA: Bueno, ellos... o "tirar", nosotros decimos "vamos a tirar esto a la basura", y ellos dicen "botar".
>
> CELIA: Y... a la "bolsa" nosotros le decimos "funda".
>
> E: Funda...
>
> CELIA: "Dame una funda", "Dame una funda para la basura", [y los locales dicen] "¿¿Qué??" [Ríe]
>
> [...]
>
> CELIA: *Mi madre me regaña mucho: siempre me sale el "¿qué vais a hacer?" Y a veces...* [mi madre dice] *"Cómo que ¡¿qué vais a hacer?: ¡¿Qué van a hacer?!". Y me corrige... Es que por eso mi madre ya en sí ella es una ecuatoriana pura y dura... no se le sale ná... solo se le sale el "vale"* y... [...].
>
> E: Yo a veces tengo problemas porque cuando voy allí a hablar castellano [se] me pega [lo de] aquí. Y al revés, porque en Nueva York, claro, estoy con los latinoamericanos, hablo castellano... español...
>
> CELIA: *Aquí soy española: allá no soy española. A mí me decían allí* [en Ecuador] *que el español era la lengua más correcta, pero de España. Pero vengo aquí y digo o que es mentira porque tengo muchas faltas como esta que me dice baja... "voy a bajar para abajo", y yo "¿cómo vas a bajar para abajo?". Entonces se lo corrijo: "voy a bajar". Yo cuando escuchaba esto aquí...*
>
> Alguien: Y las palabras "pa'rriba"... Pa-pa-pa'rriba.
>
> CELIA: Cuando termine en "-do": *cagao, que estás cacao* [Ríe].
>
> E: En Ecuador...
>
> Alguien: Que suena fatal...

En estos fragmentos se refleja la tolerancia lúdica a la que me he referido, sobre todo en torno a la variación léxica, así como la renuencia familiar hacia las formas verbales de segunda persona del plural del estándar peninsular. También podemos ver cómo ha surgido en la interacción con la compañera autóctona una de las pocas recriminaciones del alumnado latinoamericano (sobre *subir arriba* y *bajar abajo*), que es ya un clásico de las recriminaciones centrípetas hispánicas. Junto a ello, ha aflorado también en la charla algo inconsciente el uso de la variación dialectal como marca identitaria. Este hecho nos permite hablar a continuación más específicamente del calado del *español*

global desde el punto de vista identitario, esto es, del calado del *panhispanismo de estatus* en el alumnado de educación secundaria.

3. El panhispanismo de estatus en las aulas

Corresponde preguntarse en este apartado, pues, acerca de la situación discursiva en que se encuentra, entre los escolares hispanohablantes, una conciencia identitaria *latina* enfrentada –o cuanto menos distinta– a una conciencia identitaria española, europea, *no-latina*. La consolidación de esta dicotomía identitaria podría tomarse como indicio del cuestionamiento al ideologema del panhispanismo que parecen conllevar algunas interpretaciones del *español global*.

El grupo de amigos en la adolescencia constituye un apoyo prioritario en la socialización: por eso interesa conocer la fuerza de la pandilla en el ejercicio de construcción de una identidad *panlatina*.

> CELIA: Yo normalmente: ella, yo, y una amiga que se llama Berta...
> E: Que también es...
> CELIA: *es latina*.
> E: Ecuatoriana también... ¿Y los ecuatorianos van juntos y los peruanos separados...? Alguien: No.
> CELIA: No: *mayormente somos todos latinos, de donde sean.*
> E: Dominicanos..., ecuatorianos... Más que nada aquí es peruanos, ecuatorianos y dominicanos, ¿no?
> JANET: Y... un brasileño.
> CELIA: O tres contaditos, tres o cuatro brasileños.

> JOHAN: Bueno, en general. Pero... españoles, latinos... Españoles... compañías que tengo aquí en el colegio, pero sí me llevo bien, con españoles... no me llevo mal con nadie. *Mis amigos son ecuatorianos, colombianos... latinos*.

> E: ¿Y tus amigos son de acá... o son de Latinoamérica?
> MAYA: *Tengo amigos diferentes. Yo suelo salir con los latinos*.

> E: Y...los grupos que hay en este instituto [inaudible] ¿Qué tipos de grupos hay? ¿Hay grupos que son mucho de España, bla, bla, y otros que no?
> MARIO: *Realmente, somos todos castellanos.* Hay... un grupo que hable catalán... que yo conozca: un solo grupo que habla catalán. *Además, aquí hay mucha gente que es de Sudamérica y allí sólo hablan castellano.*
> E: (A MAYA) *Y tú dices que vas hace tiempo con los latinoamericanos, ¿no? ¿De qué países?*
> MAYA: *Bolivia, Chile, Perú...*

Estas conversaciones ilustran cierta oposición de identidades intrahispánicas, entre peninsulares y americanos. No obstante, se trata de una cuestión compleja, como todo lo que atañe a actitudes e identidades. De manera que puede suceder también que, como leemos en el último fragmento más arriba, el alumno autóctono (Mario) incorpore la identidad latinoamericana a la *identidad castellana*, en términos tradicionales para él de oposición *identidad catalana* vs. *identidad castellana*. Esto, a su vez, no es incom-

patible con que se pueda articular una oposición triangular identitaria, o con ósmosis identitarias mixtas y diversas que se van conformando en los últimos tiempos. También se atestiguan actitudes de alumnos que declaran que prefieren elaborarse una identidad cosmopolita antes que autoconstruirse preferentemente sobre una latinidad. Constituye una cuestión candente y en histórica evolución, la de las identidades y creencias lingüísticas entre el alumnado en Barcelona; es necesario seguir dedicándole más tiempo de observación y análisis en futuras investigaciones.

Precisamente la idea del cosmopolitismo lingüístico e identitario pone en juego otro de los lemas sobre los que, junto al panhispanismo, se cimentan los discursos del español global. Se trata del valor económico de las lenguas, y del español en particular. Una gran parte de la actividad glotopolítica oficial de la lengua española se articula en torno a su valor como bien económico, y esta percepción sin duda llega también a la escuela y a los estudiantes. La glotoeconomía, y en concreto la llamada *teoría de clubes* ha tipificado las lenguas como *bienes de club*, de manera que pertenecer a un club grande como el de la lengua española conlleva unos beneficios muy constatables en algunos ámbitos (vid., por ejemplo, Alonso y Jiménez 2007). Los alumnos, se sientan panhispánicos o no, conocen intuitivamente esta idea de pertenencia a un club grande y sus beneficios. Del mismo modo, atisban que esa pertenencia puede tener también unos costes en materia identitaria. En el caso de Cataluña, además, comprenden que la pertenencia a otro club lingüístico, el catalán, plantea otras exigencias, pero puede generarles también los beneficios propios de un club pequeño.

En ese sentido, reproduzco, para finalizar, un fragmento de entrevista que ilustra la cantidad de contenidos sociolingüísticos poliédricos con los que podemos llegar a convivir, con nuestros estudiantes y sus familias. En mi opinión son datos demasiado valiosos como para no ser aprovechados (¡y disfrutados!) en las clases. No hay mejor manera, ni más cercana, de introducir conceptos como ideología lingüística, ideologema, prejuicio lingüístico, higiene verbal...

> – ¿Y en cuál idioma te hablan los clientes? Por ejemplo, si llega una persona catalana ¿en cuál idioma te habla?
>
> – Hay quienes me hablan en español o hay quienes me siguen hablando en català, pero igual yo les entiendo, *les entiendo pero lo que me da miedo es contestar*.
>
> – ¿Te da miedo contestarles?
>
> – Sí, porque luego lo digo mal. *Y el catalán tiende a ser muy..., si no me lo vas a hablar bien, no me lo maltrates.*
>
> – ¿Esa es tu percepción? Que si no lo hablas bien...
>
> – No me lo maltrates. *Igual pensaría yo, ¿no?*
>
> (Trenchs, M., Tristán, L. 2014)

Los alumnos pueden aprender bien pronto que las lenguas suelen presentar adherencias políticas y psicosociales interesantes e incluso divertidas. Y con ellos, también su profesora aprende curso tras curso.

Referencias Bibliográficas

ALONSO, J. A., JIMÉNEZ, J. C. (2007): "Aspectos conceptuales y analíticos. El valor de la lengua como capital social", *Telos. Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*, 71, 45-48.

MARTÍN ROJO, L. (dir.) (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

TRENCHS PARERA, M.; PATIÑO, A.; CANÓS, L.; NEWMAN, M. (2013): "Estudi de les actituds i identitats lingüístiques dels joves xinesos i llatinoamericans a Catalunya i propostes d'actuació educativa", GARCÍA, M. (coord.), *Recerca i Immigració V*. Barcelona: AGAUR, Generalitat de Catalunya, 14-33.

TRENCHS PARERA, M.; TRISTÁN, L. (2014): "Interaccions al barri: un estudi de les pràctiques lingüístiques dels joves immigrants i les seves famílies a Catalunya", en Garcia, M. (coord.): *Recerca i Immigració VI*, Barcelona: AGAUR, Generalitat de Catalunya, 157-178.