La importancia de conocer y trabajar con las variedades del español en la formación de profesores de ELE

Victoria Eusebia Cabezas López Santiago
Universidad Federal de Minas Gerais

> Muchos, con intención de desconfianza, interrogarán: ¿Qué zanja insuperable hay entre el español de los españoles y el de nuestra conversación argentina? Yo le respondo que ninguna, venturosamente para la entendibilidad general de nuestro decir. Un matiz de diferenciación sí lo hay: matiz que es lo bastante discreto para no entorpecer la circulación total del idioma y lo bastante nítido para que en él oigamos la patria. No pienso aquí en los algunos miles de palabras primitivas que intercalamos y que los peninsulares no entienden. Pienso en el ambiente distinto de nuestra voz, en la valoración irónica o cariñosa que damos a determinadas palabras, en su temperatura no igual. No hemos variado el sentido intrínseco de las palabras, pero si su connotación. Esa divergencia, nula en la prosa argumentativa o en la didáctica, es grande en lo que mira a las emociones. Nuestra discusión será hispana, pero nuestro verso, nuestro humorismo, ya son de aquí. Lo emotivo —desolador o alegrador— es asunto de ellas y lo rige la atmósfera de las palabras, no su significado. La palabra SÚBDITO [...] Es decente en España y denigrativa en América. La palabra ENVIDIADO es formulación de elogio en España («su envidiado tesoro de voces pintorescas, felices y expresivas» dice la Gramática oficial de los españoles) y aquí, jactarse de la envidia de los demás nos parece ruin. Nuestras mayores palabras de poesía «arrabal» y «pampa» no son sentidas por ningún español. Nuestro «lindo» es palabra que se juega entera para elogiar; el de los españoles no es aprobativo con tantas ganas. «Gozar» y «sobrar» miran con atención malévola aquí. Y así prolijamente, de muchas palabras.
>
> Jorge Luis Borges: *El idioma de los argentinos,* Buenos Aires, 1928.
>
> Disponible en:
> <http://www.ub.es/filhis/culturele/argentina.html>, acceso el 5 de diciembre de 2006.

Este trabajo tiene como objetivo discutir la importancia de elegir de manera conciente una variante por parte del profesor al momento de impartir clases, y más todavía, la coherencia en seguir y mantener esa variante de manera transparente a lo largo del curso. Muchos factores, tales como: cuál es su variante preferida, cuál considera la más apropiada, a qué público se destina o cuáles son los objetivos de los alumnos van a influir en ese momento. Para seguir adelante con esta discusión hay que tener presente algunos elementos.

El *boom* de la lengua española en la red de escuelas de enseñanza básica trajo algunas reflexiones de orden teórico-práctica relacionadas al tema, tales como la

falta de manuales didácticos y de profesores habilitados para la enseñanza, además de la adecuación de los objetivos propuestos en el momento que se insertó la lengua española en el dibujo curricular. En ese sentido, la variedad adoptada por el profesor y el criterio utilizado para servir como parangón ha tomado un rumbo determinados por causa/consecuencia una vez que la demanda hizo que el cuerpo docente no fuera homogéneo, por haber muchos profesores no graduados impartiendo clases por el simple hecho de ser nativo de algún país de lengua española.

En el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil, se hacen algunas preguntas en cuanto a la variedad que deba ser ensenada. No obstante, hay hasta la actualidad, una tendencia en el complejo espacio de la variante que tiende a unificarlo en una dicotomía conocida como, el español de España y el español de América, incluso en los manuales didácticos. Algunos puristas, incluidos los de variantes no-peninsulares defienden la idea de la unidad lingüística, como si la lengua pudiese estar vinculada a la voluntad de unos cuantos intelectuales y no a los intercambios comunicativos.

Durante el Renacimiento las gramáticas normativas tuvieron un papel unificador en la enseñanza de lengua materna dando una sensación de unidad y homogeneidad a la lengua y desconsiderando todo que no formara parte de esa norma. Actuando de forma institucionalizada e incluso fomentando prejuicios sobre las variantes ausentes o poco presentes en los medios reguladores (material didáctico, gramáticas, diccionarios etc.). De esa forma se creó un plan imaginario que muchas veces ejerció influencia sobre el profesor de lengua extranjera haciendo que él eligiera una variante como superior a las demás. Hay que tener presente la importancia de ese factor, pues un profesor debe poseer en su formación académica elementos que le permitan comprender que no existen variantes inferiores ya que toda variante en uso de lengua es lógica, compleja y regida por reglas gramaticales, y lo que muchas veces se lleva en cuenta al elegir una lengua son, más bien, consideraciones políticas y culturales.

Ese es uno de los motivos que hace que la variante peninsular se encuentre presente en los manuales de enseñanza de español para extranjeros, incluso en el panorama histórico de América Latina.

Ese tipo de prejuicio también esta presente en algunos manuales de enseñanza de ELE que como mucho hacen mención al léxico como si fuera una curiosidad lingüística. Lo que más llama la atención es que la implantación del español en las escuelas se ha hecho basada en la existencia del MERCOSUR, incluso los libros editados en España tratan como justificativa el rescate del tiempo perdido en la integración iberoamericana y el objetivo en habilitar a los jóvenes en cuanto a la comunicación con los países vecinos. «É fato, por tanto que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aquele que firmaram o Tratado do Mercosul» (PCNs para ensino médio p. 127).

> [...] Por esto VEN, que innovó al prestarle atención al idioma en América pretende en este apéndice, dirigido al aprendiz brasileño, tan cercano al ámbito hispanoamericano […]; […] Veamos entonces este Apéndice como una versión hispanoamericana del VEN para luso hablantes [...],[...] Para que el estudiante no se vea obligado a usar una única variante por falta de opción [...];[...] y así surgen los ¿Y el Mecosur? [...]
>
> Prólogo al Apéndice, versiòn brasileña del libro de Ejercicios VEN 1 Grupo EDELSA, 1197 (pp. II, III)

Al investigar la variante de español enseñada se constata que muchos profesores, incluso hablantes nativos latinoamericanos, han tenido que renunciar a su variante materna bajo la alegación de que se necesita priorizar una lengua patrón que suele identificarse con el castellano peninsular. Pese a que ni dentro de la misma España, donde los constantes movimientos migratorios terminaron formando un mosaico de influencias de varios dialectos y de otras lenguas, se usa una lengua uniformizada como afirma Fernández, 2000 «[…] como bien se sabe, España no es uniforme lingüísticamente […]».

Es algo insólito que España sea el país más interesado en concretar la obligatoriedad de la enseñanza del español en Brasil, una vez que nuestro punto de referencia es el Mercosur y que las variantes habladas en América con su diversidad fonética, morfológica, sintáctica y de léxico son las que deberían estar presentes en la enseñanza de nuestras escuelas. No obstante el prestigio que ejerce la lengua de la metrópoli sobre las variantes americanas es extensivo a la propia lengua materna. El deseo de insertar la lengua española se choca con el prejuicio encontrado, tanto por profesores como en los manuales, lo que impide el real contacto con las variantes de los países vecinos. El profesor de ELE no debería dejar de mencionar los americanismos durante sus clases, una vez que son esenciales para que el estudiante pueda utilizar la lengua de forma coherente y contextualizada principalmente teniendo en cuenta la proximidad que hay entre Brasil y los países hispanoamericanos.

Al contrario de lo que se piensa, ignorar las diferencias existentes entre las variedades no contribuye para la unidad lingüística ya que esas diferencias no desaparecerán, sin embargo la omisión del profesor ocasiona que la enseñanza de lengua en escuelas regladas sea cada vez mas descontextualizada y de poca utilidad práctica para estudiantes que desean un contacto de forma efectiva.

El fenómeno morfológico del voseo, por ejemplo, debería ser una de las primeras distinciones a enseñarse en clase, pero el vos no forma parte de los contenidos curriculares de las escuelas de enseñanza fundamental. Incluso los programas de muchas universidades no forman profesionales preparados para trabajar con las variantes, o como mucho, para que las trabajen tan solo como una peculiaridad o como una marca lingüística característica de una buena parte de hablantes del idioma.

Esa falta de formación y de preparación forman un verdadero impedimento, pues ocasiona una gran inseguridad para pasar a los alumnos un determinado

contenido que no se domina o que se conoce de manera superficial. Otro argumento es el de que no hace falta enseñar el voseo por tratarse de un rasgo poco difundido, cuando la verdad es que en términos geográficos es mucho más difundido que el uso de vosotros. Muchos se creen que el vos es una realización nacida en América, pero un estudio diacrónico realizado por Blazer, 2000, demuestra que se trata de una evolución de la forma de tratamiento del español del siglo XIX. A través de esa investigación se puede deducir que fue una forma de tratamiento con connotación de inferioridad que fue trasladado hacia América, junto con las relaciones asimétricas de poder, y que por adoptar formas verbales incorrectas se considera un vicio de lenguaje y, por lo tanto, solo se usa en el registro coloquial. Es decir, forma parte de la justificativa para no ser usado en la enseñanza, aunque sea usado por casi dos tercios de América española.

> Santos (2002, 2004, 2005) aponta a existência de uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como «puro», «original», «clássico», «rico», «perfeito», «mais correto», enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como «derivada», «diferente», «carregada de particularidades», «como mistura de outras línguas», «com gírias e manias locais», «mais populares». (PCNs para ensino médio p. l 34)

Otro factor es que el lenguaje coloquial cambia muy a menudo y de ahí ser considerado una barrera para el profesor que termina eligiendo la variedad que le parece más fácil y asequible, o sea el español de España, pues es más difundido por los manuales didácticos, además de ser considerado fonéticamente mas comprensible, no dejando al alumno opción para elegir una variante, que quizás, se adecue mejor a sus necesidades y objetivos. Incluso los profesores que eligen el español de América, en su mayoría lo hacen de una forma restricta a la fonética, eventualmente al léxico (muchas veces desconoce la región con la que se identifica el vocablo) e ignorando sus aspectos morfosintácticos y pragmáticos.

La verdad es que los conceptos equivocados o superficiales entre los profesionales terminan por generar confusiones que perjudican el aprendizaje de los aprendientes, principalmente en lo que se refiere a la fonética (multiplicidad de opciones en la realización de algunos fonemas, e incluso a veces adoptando realizaciones inexistentes). El hecho de que un alumno pase por un sinnúmero de profesores a lo largo de su aprendizaje, tanto en las escuelas de enseñanza reglada como en las escuelas de idiomas, que muchas veces consideran beneficioso que a cada semestre el alumno pase por un profesor distinto, permitiendo que no tenga una referencia exacta en cuanto al acento o a la pronunciación.

CONCLUSIÓN

La enseñanza de español como lengua extranjera, en su mayor parte, se encuentra relegada a un segundo plano por el dibujo curricular y olvidada por las investigaciones académicas (hasta poco tiempo el enfoque era casi exclusivo en relación a la lengua inglesa). La lengua española se encuentra a merced de

condicionamientos impuestos por el poder económico (su implantación solo se insertó en las escuelas con justificativa en la creación del Mercosur). Con las altas y bajas del mercado y por la cercanía lingüística al portugués, el español se encuentra en un plan de inferioridad, claramente perceptible incluso en la opción de los profesores y futuros profesores al preferir el español de España, una vez que ese, aunque considerado el mismo código, está culturalmente en situación favorable, pues remite a la secular tradición europea. Los dominios políticos y económicos impuestos por España en América durante el período de colonización representan una variante socio-histórica que sigue actuando en la enseñanza de español. Es decir, los alumnos y los profesores no hacen más que reproducir una conjetura impuesta y arraigada a lo largo de la historia, sin conciencia de la ideología subyacente (el interés de las editoriales y de la política lingüística de la península). España tiene una clara política de difusión del castellano peninsular desparramada por todos los continentes, pues sabe lo que significa en términos de poder la expansión de su variante. Mientras tanto América sigue fragmentada en problemas internos, no estableciendo una política clara que favorezca la difusión de sus diversas variantes, excepto por algunas iniciativas aisladas en algunas universidades, pero sin respaldo del mercado editorial para su difusión. En fin, hace falta que los cursos de formación de profesores de español y los de formación continuada profundicen esas cuestiones, para que al elegir una variante, el profesor lo haga con discernimiento, de manera menos ingenua y con más conocimientos de la lengua que pretende enseñar, y principalmente, basándose en los intereses y necesidades de los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

Orientações Curriculares para o Ens i no Médio Conhecimentos de Línguas Estrangeiras.

Fernández, F. M., 2000. *Qué español enseñar,* Arco Libros, Madrid.

López, J. M., 1997. «Lenguas en contacto» *La Situación Lingüística de España,* Arcolibros, Madrid.

http://www.ub.es/filhis/culturele/argentina.html

http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espa nol/l_la norma_hispanica/hernandez_c.htm