El profesor de lengua ante la diversidad lingüística

Xoán Carlos Lagares
UFF

Me siento realmente muy agradecido por la invitación para clausurar este simposio que, ya en su V edición, se ha convertido en una referencia para todos aquellos que en Brasil enseñan e investigan sobre la lengua española. Para mí siempre es un placer venir al Cervantes, donde tengo muy buenos amigos que me hacen sentir, desde la primera vez que entré por esa puerta, como si estuviera en mi casa. Al mismo tiempo, reconozco que es una enorme responsabilidad, después de dos días en los que hemos asistido a presentaciones y discusiones sobre las últimas investigaciones en didáctica del español. Me gustaría que este simposio terminase como los sonetos clásicos, cuyo último verso debía ser siempre el más inspirado e ingenioso, y que por eso recibía el nombre de *llave de oro*; me contentaré sin embargo, siendo consciente de mis reales posibilidades, con fundir mi intervención en algún material más leve, intentando evitar, por lo menos, que sea considerada la *llave de plomo* de este encuentro.

Por ser un tema que me interesa desde siempre, escogí hablar sobre diversidad lingüística, intentando situar la responsabilidad del profesor de lengua en ese universo «linguageiro» (utilizo este adjetivo portugués, con libérrima voluntad estilística, al no encontrar en español ningún adjetivo a su altura, en términos de expresividad). El título de mi intervención, «El profesor de lengua ante la diversidad lingüística», remite sutilmente a una película del año 1952, dirigida por Fred Zinnemann, que en español tradujeron como *Solo ante el peligro* (*High Noon*). En ella Gary Cooper interpreta el personaje de un sheriff en un poblado del lejano oeste que debe enfrentarse en solitario —el día de su boda, además— a todo un bando de criminales en busca de venganza. Tal vez esta asociación de ideas, por lo demás totalmente delirante, haya surgido en mí porque la diversidad lingüística también ha sido vista a lo largo de la historia como algo peligroso, en ocasiones funesto, como nos recuerda el lingüista catalán Jesús Tuson (1995), o, en cualquier caso, como un asunto siempre problemático.

El propio Tuson, desvendando esa ideología lingüística que considera la diversidad como un pecado contra los designios divinos, cita el texto de una conferencia de Gregorio Salvador sobre la presencia del español en el mundo. Para ejemplificar las ventajas que tenemos los que hablamos una lengua internacional, el que fuera presidente de la Real Academia de la Lengua Española nos cuenta una terrible historia.

En 1921, una inmigrante lituana, al desembarcar en Filadelfia, perdió entre la multitud a su hijo de corta edad. La mujer, que en su desespero se quedó deambulando por las calles gritando, llorando y pronunciando «sonidos ininteligibles» (sic), fue detenida por la policía, llevada a comisaría y posteriormente ingresada

en un hospital psiquiátrico, donde pasó 48 años encerrada. Sólo después de ese tiempo una enfermera de origen lituano reconoció la lengua, que a esa altura la pobre mujer, inmersa en una inimaginable soledad lingüística, sólo acertaba a musitar ocasionalmente cuando hablaba consigo misma, y pudo comprender su sobrecogedora historia. Lo curioso es que Gregorio Salvador responsabilice de esa terrible desgracia a la lengua lituana, por tener pocos hablantes, y no a las causas y modos de los procesos migratorios, a la ignorancia e insensibilidad de la policía norteamericana (que cegada por su propio monolingüismo era incapaz de concebir que alguien pudiese hablar una lengua diferente de la inglesa) o a la pavorosa crueldad de la psiquiatría manicomial, como sería, desde mi punto de vista, lo razonable.

> La historia es sobrecogedora y siniestra. Y siniestros son todos esos movimientos y esfuerzos, ahora frecuentes, por recluir a las gentes en las lenguas minoritarias, por alentar de un modo u otro el espíritu de campanario, por querer transmutar la babelización de maldición divina en bendición cultural (Salvador, ápud Tuson 1995: 99).

Efectivamente, el mito de Babel convierte la diversidad de lenguas, y de registros, variedades o simplemente acentos, en una maldición que sería causa de todos los malentendidos y conflictos entre los seres humanos. La idea de que sólo la unidad lingüística traería la concordia universal, situándola en un futuro ideal de progreso, dio origen a diversos intentos por crear lenguas artificiales, como el volapük, inventado en 1880 por el sacerdote alemán Johann Martin Schleyer, o el esperanto, elaborado casi al mismo tiempo por el oculista ruso-polaco Lázaro Luis Zamenhof, y que es el idioma pretendidamente universal más famoso y extendido. Ese movimiento unitarista, que identifica unidad con uniformidad y que considera que la igualdad entre los seres humanos exige la eliminación de sus diferencias, ignora la realidad dinámica del lenguaje y propugna una intervención imposible sobre él, al pretender detenerlo en un estado inalterable y permanente[1].

Las intervenciones políticas sobre la ecología lingüística, tal y como usa este término Salikoko Mufwene (ápud Calvet 2004), en el sentido de ambiente social en el que se emplea una lengua, han pretendido y de alguna manera han logrado reducir la enorme diversidad de hablas. La expansión marítima y las conquistas de territorios emprendidos por los Estados europeos, en los siglos XVI y XVII, intervinieron de forma decisiva sobre la realidad lingüística y cultural del mundo, reduciendo considerablemente el número de lenguas habladas. No es necesario aclarar que esa intervención no se realizaba sobre las lenguas, y que la muerte de muchos idiomas fue simplemente una de las consecuencias, y sin duda no la más dolorosa (entiéndase literalmente), del exterminio de sus hablantes.

---

[1] Parece, sin embargo, que las primeras comunidades de hablantes de esperanto comprobaron con sorpresa y decepción que sus hijos no hablaban ya exactamente igual a ellos y que surgían pequeñas diferencias entre una comunidad y otra. El sueño de la lengua estática, instrumento permanente de comunicación, se desvanecía nada más empezar a dar los primeros pasos.

Algunos datos son elocuentes. Se calcula que en México vivirían más de veinticinco millones de indígenas en el momento de la conquista española, en sólo un siglo el número se redujo a un millón. Aquí en Brasil, la población indígena de la costa estaría en torno a los tres o cinco millones de personas cuando los portugueses llegaron en las primeras naves. A mitad del siglo XX habían sobrevivido sólo unos trescientos mil. En consecuencia, si hoy se calcula que son habladas más o menos 170 lenguas indígenas en todo Brasil (donde, dígase de paso, el mito del país uniformemente monolingüe aún goza de buena salud), es probable que hace quinientos años ese número fuese el doble (Rodrigues 1994: 19)[2]. En los Estados Unidos se hablaban en el siglo XVI entre 600 y 700 idiomas, en los años sesenta del siglo XX (e incluyendo Canadá y Alaska), el número no pasa de 213. Y en Australia sobreviven hoy a duras penas 150 lenguas, de las 250 que existían en el momento de la colonización inglesa[3].

No es por casualidad que las primeras gramáticas de las lenguas europeas coinciden en el tiempo con la expansión marítima y la conquista de territorios de las monarquías occidentales. Según Sylvain Auroux, a partir del siglo XVI los procesos de gramatización de las lenguas europeas redujeron mediante la descripción de una de las variedades existentes, la de las cortes reales, las opciones consideradas modélicas para las prácticas lingüísticas del resto de los hablantes. Así, la aparición del saber metalingüístico y la «tecnología» gramatical a él asociada fue transformando, en un proceso lento y constante, la relación de los hablantes con el propio idioma, reduciendo considerablemente la variación y estableciendo fronteras más precisas entre variedades.

> Em um espaço lingüístico vazio, ou praticamente vazio, de intervenções tecnológicas, a liberdade de variação é evidentemente muito grande e as descontinuidades dialetais, que afetam essencialmente traços que não se recobrem, são pouco claras. A gramatização, geralmente se apoiando sobre uma discussão do que seja o «bom uso», vai reduzir esta variação. Basta considerar, para cada uma das línguas européias, a série dos gramáticos, do século XVI ao fim do XVII, para ver como se reduzem as diferentes variantes de uma mesma forma até desaparecerem. A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um *instrumento lingüístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor (Auroux 1992, p. 69).

---

2 En ese sentido, Aryon Dall'Igna Rodrigues (1989: 19) explica lo siguiente: «A redução teve como causa maior o desaparecimento dos povos que as falavam, em conseqüência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores».

3 Datos extraídos de Ortiz (2008: 32-33).

Al mismo tiempo, los juicios metalingüísticos se hacen acompañar de juicios de valor sobre las lenguas. Por motivos teológicos se invierte un gran esfuerzo en la búsqueda de la lengua original de la humanidad, pues recuperar la lengua anterior a la maldición de Babel supondría algo así como reencontrar el paraíso. En ese intento, las «lenguas nobles», el latín, el griego y el hebreo, por encontrarse más próximas de ese ideal lingüístico, también son las que reciben una mayor valoración social. Las lenguas locales, las que la gente realmente habla, pasan a ser vistas con desconfianza y, en el caso de las variedades más apartadas de las cortes reales o nobiliarias, con franco desprecio. Como es obvio, las lenguas no europeas, las «lenguas bárbaras», se encuentran en lo más bajo de esa pirámide valorativa.

Es conocida la frase que el primer gramático de la lengua española empleó en la introducción de su gramática, como parte de la justificación por haberla escrito, «que siempre la lengua fue compañera del imperio». Con esa afirmación, Nebrija reconocía estar elaborando un objeto para la conquista, pero también, o sobre todo, estaba afirmando que no hay más lengua que la del poder, pues este es el significado etimológico del sustantivo «imperio» y con este sentido era aún empleado en aquella época, como explica Fernando Vázquez Corredoira (1998)[4]. El eurocentrismo, que domina la escena intelectual europea durante siglos, se expresa también en las consideraciones tejidas sobre las lenguas de los «salvajes», que son objeto de todo tipo de juicios negativos. Esas lenguas bárbaras, primitivas y carentes de racionalidad, no existirían más que para demostrar el alto grado de evolución de las lenguas europeas. La fatal inferioridad de esas culturas justificaría las violencias y agresiones a las que son sometidos los pueblos colonizados.

El siglo XIX va a conocer una serie de importantes transformaciones políticas y económicas. Aunque el desarrollo del Estado-nación en Europa suceda sobre la base de los Estados patrimonialistas y absolutistas, la victoria política de la burguesía, simbolizada fundamentalmente por la revolución francesa, provocó un cambio en el concepto de soberanía, que dejó de encarnar en la figura del monarca para pasar a residir en el pueblo de la nación (Hardt y Negri 2000: 97-113). La propia idea de «pueblo», como depositario de valores y conocimientos que sirven para la construcción de una identidad nacional homogénea, producto de una unidad primordial, se debe en buena medida a un renacimiento cultural populista emprendido por el romanticismo (Hobsbawn 2002: 127). En esa época los mercados nacionales europeos consolidan su proceso de expansión a otros territorios, y el desarrollo de la colonización, mediante la construcción de la alteridad, va a tener una importancia extraordinaria en la propia definición de la identidad de

[4] En este mismo sentido, aunque sin hacer referencia a Nebrija, se expresa Calvet (1993: 19), cuando al comentar la imposición del francés a los bretones y a los languedocianos, repara en la ausencia de referencias en los documentos de la época a sus lenguas: «Curiosamente (ou loxicamente), estes problemas parecen ausentes da literatura do tiempo. Fálase dos galos e dos druídas, mais non dos bretóns, non se menciona a lingua de oc. De facto, as linguas están no poder ou non son linguas. O título dunha obra de Bourgoing é a este respeito significativo: as linguas románicas non comprenden máis que o francés, o italiano e o español».

los colonizadores, dado que esa identidad se forma en un movimiento dialéctico, entre el reconocimiento y la exclusión del Otro. De este modo, es precisamente en la India, en un país que en el siglo XIX forma parte del Imperio Británico, donde surgen los materiales necesarios, con el estudio del sánscrito, para construir una idea de lengua ancestral europea, el indo-europeo. Tal vez porque, como afirman Hardt y Negri (2000: 126), la inclusión del sujeto colonial, reconocido como el Otro, en una unidad superior se realiza a través de un simultáneo proceso de anulación y de elevación. En ese sentido, la valorización de la tradición lingüística hindú sirve a los intereses de una intelectualidad que busca raíces nobles para sus propias lenguas, de modo que se asimila toda esa tradición milenaria en aras de la construcción de mitos fundacionales para la civilización europea.

El método de investigación propuesto para conseguir ese fin, por otra parte, consiste en abstraer la enorme diversidad lingüística del presente y retrotraerse, a través de los elementos comunes, a una unidad primigenia. El desarrollo de la lingüística indo- europea, que tuvo una presencia casi hegemónica en los principales centros de investigación del mundo, tenía importantes connotaciones ideológicas, pues suponía situar las lenguas europeas en una estirpe diferente a la de la familia semítica, acabando de una vez por todas con el mito del hebreo como primera lengua de la humanidad, que se había prolongado durante siglos. Al mismo tiempo, el historicismo nacionalista y una visión biologicista de la lengua, que muy temprano se había relacionado con el concepto de raza, así como la identificación entre la historia de la lengua y la del pueblo, contribuyeron de forma notable a la construcción del mito de la raza aria, que alimentó ideológicamente en el siglo XX el movimiento nacional-socialista en Alemania. Como advierte Auroux (1999: 18), no se puede ignorar que los lingüistas tienen en eso alguna responsabilidad.

En esas condiciones políticas y sociales nace la lingüística moderna, con el corte epistemológico propuesto por Saussure entre *langue* y *parole*, entre un objeto homogéneo y estático y la inabarcable diversidad de los actos de habla. Esa lengua sin variación pasa a ser considerada el único objeto de estudio de la nueva ciencia lingüística. Precisamente en el mismo momento histórico en que nace la identificación absoluta entre lengua y nación. Y eso, posiblemente, no es casual. Pues sólo el Estado- nación contemporáneo ha sido capaz de unificar la enorme multiplicidad de las hablas bajo un modelo de lengua que podría imponerse a todos los habitantes de un mismo país. Para ello contaba con una administración pública presente en todo el territorio, con la extensión de la enseñanza obligatoria y con el desarrollo de los transportes y los medios de comunicación de masa. Y la idea de ciudadanía que emergió con la Revolución Francesa fue, en ese sentido, fundamental para que ese modelo, que se basa siempre en la lengua de una elite, se extendiera realmente como techo para todos los hablantes, pues el ejercicio de los derechos como ciudadano del Estado exige, como condición previa, el dominio de la lengua oficial (Hobsbawm 2002: 63-100).

Para ser consideradas lenguas, a partir de este momento y en relación con lo que habíamos percibido en otras fases de la historia, las variedades lingüísticas tie-

nen que poseer un sistema estable de escritura, a ser posible con una amplia tradición literaria, y un Estado nacional que las oficialice. No siendo así, no consiguen dejar de ser consideradas dialectos. Esta es la definición sincrónica del término. En sentido histórico, todas las lenguas son dialectos de alguna otra lengua (el español y el portugués, por ejemplo, del latín). Como dice Calvet (1993: 42), «un "idioma" é pois un dialecto se se enxerga para o pasado, lingua se se enxerga para o porvir, sendo aquí a taxinomía cuestión de ponto de vista, de dirección histórica». Con frecuencia, con una clara intención ideológica, ambas perspectivas se confunden para hacer creer a todos los ciudadanos de un mismo país que su «dialecto» procede, necesariamente, de la lengua nacional.

Uno de los casos que mejor conozco es el del gallego. Con una rica y antigua tradición literaria, situada en la Edad Media, y tras atravesar más de tres siglos en una casi absoluta oralidad, sin cultivo literario, llegó a la Edad Moderna careciendo de un Estado que la adoptase como oficial y, por lo tanto, con la consideración social de «dialecto». En el siglo XIX esa denominación no es ni pretende ser «lingüística», en el sentido de hacer referencia a algún tipo de característica interna de su estructura (entendida, claro está, como deficiencia), sino enteramente social y política. Incluso los «entusiastas locales», como dicen algunos sociolingüistas, los integrantes de un movimiento de reivindicación nacional gallego, utilizan en ese momento histórico el término «dialecto» o simplemente «fala» para referirse a su propia variedad lingüística. El camino de la *lingüificación* (Muljačič 1999) es el del reconocimiento social y oficial, el de la gramatización y elaboración de un estándar que le dé a la variedad lingüística en cuestión una apariencia de homogeneidad que la aproxime a las lenguas nacionales, las únicas realmente merecedoras de tal nombre.

Los Estados-nación proceden también a fomentar una cierta auto- culpabilización lingüística entre los hablantes de variedades no oficiales, que llegan a identificar su propio hablar con algo que debe ser evitado, estigma de ignorancia o incluso de estupidez[5]. En un momento histórico especialmente sombrío, durante el franquismo, grupos de la organización fascista Falange hicieron circular por mi ciudad, A Coruña, panfletos en los que se denegría a los gallego-hablantes con las siguientes palabras: «Hable bien, no sea bárbaro. Es de cumplido caballero hablar correctamente nuestra lengua cervantina». Ese texto escrito, del que se conservan algunos ejemplares, no es más que la traslación al papel de una idea inoculada en la mente de todos los gallegos, y de la que algunos, aún hoy, luchan por liberarse, que hablar gallego es hablar mal y que sólo en la lengua española residen las virtudes de la civilización.

De acuerdo con la distinción ideológica entre lengua y dialecto que estamos comentando, este sería siempre múltiple, heterogéneo, vivaz e indomable, mien-

5 De nuevo, el inevitable Calvet (1993: 50): «A tradición pexorativa vencellada á falsa parella teórica lingua-dialecto, vinda do fondo das idades, mais recollida e renovada polo verniz «científico» dos lingüistas, tracexou o seu camiño ata o máis fondo da cabeza da xente».

tras que aquella estaría dotada de una incorruptible unidad, que la tornaría rígida, inmutable, apta para los más altos vuelos de la inteligencia, quién sabe si para la directa contemplación de las también inmutables ideas platónicas[6]. Así nace el mito, por ejemplo, de una lengua española mágicamente unitaria, una especie de koiné que sería la suma de las variedades lingüísticas originarias de las tierras de España, lengua franca, puente entre personas y comunidades, instrumento privilegiado de comunicación, frente a la torpe diversidad, que no se deja reducir a una unidad ideal, de las otras lenguas habladas en el Estado. Quizás parezca que exagero, pero pienso que la presencia del mito se percibe claramente, por ejemplo, en este pasaje de un texto escrito por el catedrático de la Universidad de Valencia, Ángel López García (1995):

> Lo que importa es entender que la koiné española fue una modalidad románica surgida en la zona fronteriza que separaba el vasco del romance; que frente a las demás se caracterizó desde el principio por su condición innovadora y simplificadora de soluciones en conflicto; que la adoptaron preferentemente los que no la tenían como lengua materna para servirse de ella como instrumento de intercambio simbólico.

Aquí se representa con toda claridad la escena de la pacífica aceptación del español por (casi) todos los habitantes de la Península Ibérica como instrumento privilegiado de comunicación, dada su condición «innovadora y simplificadora», es decir, por sus cualidades intrínsecas. No es necesario leer entre líneas, lo que se nos está diciendo es que hay que ser muy contrario al «intercambio simbólico», muy contumaz enemigo de la concordia, muy separatista, en suma, para oponerse a las evidentes consecuencias de esa realidad histórica. Las causas están claras, según el autor, «el español primitivo nunca caminó hacia la unidad, nació bastante más uniforme que los demás romances, es decir, desde la unidad, y no hacia ella». Lo ideal, como en todas las construcciones míticas, no se sitúa en el futuro, sino en un pasado que debe ser recuperado a cualquier precio.

Ese mito, con otros desarrollos, se ha extendido y ha alcanzado, como explica José del Valle (2005), una dimensión internacional. En el escenario de la presente globalización económica, los argumentos unitaristas del español transforman la lengua, libre ya de sus constricciones territoriales, en la patria común de todos los hablantes. Dentro de esa ideología que del Valle llama post-nacionalista, y que no sería más que una nueva versión del viejo nacionalismo lingüístico, todos los discursos sobre la lengua presuponen la existencia de una unidad superior inalterable sobre la que edificar una comunidad ya no política, sino económica.

Sin embargo, no se puede olvidar que la variación no es sólo geográfica, es social en un sentido muy amplio; tiene que ver con los registros o estilos que las

---

6 Al mismo tiempo, no se le niega al «dialecto» o las lenguas no nacionales un alto grado de expresividad, un cierto e inefable gracejo, cualidades estas que, por desgracia, no les permiten encuadrarse en ninguna norma. Las estrategias políticas de «planificación de corpus» de esas variedades lingüísticas no oficiales se presentan entonces, en ese tipo de discursos, como intentos anti-naturales y por ello perniciosos. Véase, por ejemplo, Salvador (1987).

personas utilizan y se puede relacionar con la edad, el sexo, el nivel de estudios, la distinción campo/ciudad, la actividad económica, el nivel de renta, o con cualquier otra variable social que sea relevante en circunstancias específicas, como ha demostrado William Labov[7]. La variación no afecta sólo a las comunidades lingüísticas, sea cual sea el criterio que utilicemos para delimitarlas, existe también en los enunciados de cada hablante, dependiendo de la ocasión o de la intención comunicativa. En todas las lenguas son comunes, en este sentido, los llamamientos emocionados contra lo que se considera una cierta dejadez lingüística de los jóvenes, contra la deturpación de la lengua nacional (o post-nacional, no importa) y su posible empobrecimiento (o progresiva anorexia[8]) a manos de esos atilas adolescentes que arrasan el idioma con sus jergas, sus chats y sus mensajes SMS. Incluso un congreso para elucidar el «problema» del español de los jóvenes fue realizado en la población riojana de San Millán de la Cogolla, emblemático lugar donde se sitúa el nacimiento simbólico del castellano.

Todo el mundo sabe, o debería saber, que los chats y los mensajes de los teléfonos móviles son géneros discursivos que ocupan un lugar especial entre la escritura y la oralidad. Los chats, sobre todo, se componen de enunciados de expresión escrita pero de concepción oral, una forma de charlar por escrito, y por eso mismo se han desarrollado para esa actividad recursos peculiares que reproducen la inmediatez de lo oral y algunos de sus recursos expresivo-gestuales (como los emoticons). Las relaciones entre escritura y oralidad pueden ser diversas, dependiendo de las situaciones. Según Paul Zumthor (1993), por ejemplo, la manuscritura medieval, medio de expresión de una cultura que este autor denomina vocal, está en su concepción tan lejos de nuestra propia escritura, como esta de la oralidad. Los manuscritos medievales también están llenos de abreviaturas, porque salía caro escribir en pergamino (sin duda, mucho más que escribir en un móvil) y porque de cualquier modo el texto iba a ser interpretado, descodificado, y no exactamente leído, funcionando como una partitura que sólo podría ser comprendida a través de una *performance* oral. La variedad de los géneros y de sus contextos es, simplemente, consustancial al lenguaje y nadie debe sentirse amenazado por ello. Ni siquiera los que, por su edad o por su poca capacidad de adaptación, se ven excluidos de los nuevos géneros discursivos.

Aquí en Brasil de vez en cuando también surge el asunto en los medios de comunicación, como si el pretendido empobrecimiento lingüístico fuese una tendencia realmente mundial. Por pura ignorancia y mal cálculo, para capturar y cautivar (que etimológicamente es lo mismo) al público juvenil y aumentar la audiencia, un canal de televisión por cable decidió ofrecer una sesión semanal de películas subtituladas al modo de los chats. La ocurrencia duró pocas semanas. Los jóvenes demostraron que ellos sí que saben hacer esas distinciones tan básicas entre géneros y no le dieron mucha bola.

---

7 Por ejemplo, en Labov (1983).

8 Según un alarmante artículo de Vicente Verdú publicado en *El país*, el 10 de abril de 2008.

A esta altura de mi intervención, muchos ya se estarán preguntando desde hace tiempo, ¿y dónde entra el profesor de lengua en todo esto?

Desde mi punto de vista, el primer compromiso del profesor de lengua, sea esta la «materna» (con todas las precauciones que debemos tomar ante esta expresión) o una lengua extranjera, es con una cierta educación lingüística que destierre esa imagen unitaria, con frecuencia identificada simplemente con la variedad estándar descrita por las gramáticas normativas (Bagno 2001 y 2002). Frente a esta perspectiva reduccionista del fenómeno lingüístico, y ante las consecuencias sociales que produce, el profesor de lengua debe promover una visión igualitaria de la diversidad lingüística, y mostrar cómo la homogeneidad en ese caso no es más que el producto de un punto de vista que simplifica, con diversas intenciones, la compleja realidad. El siguiente paso sería hacer reflexionar a los estudiantes sobre el alcance y las condiciones en que nacen esas intenciones.

Desde esta perspectiva, y en el caso que nos ocupa, el de la enseñanza de español como lengua extranjera, la pregunta no sería propiamente qué español enseñar, sino, en un sentido más amplio, qué es enseñar español. Si, como decíamos, al excluir las variedades solemos limitar nuestra representación de la propia lengua, esa tendencia tal vez sea aún más común cuando nos referimos a un idioma extranjero. El simple ejercicio de comparación con la lengua de los estudiantes se hace normalmente mediante el contraste de elementos uno a uno, como si a cada rasgo de la lengua 1 le debiera corresponder uno y sólo un rasgo de la lengua 2. Las explicaciones sobre la lengua, necesariamente simplificadoras, reducidas a la descripción de un código más o menos homogéneo, tal y como viene siendo concebido por la lingüística moderna, nos conduce casi inevitablemente a ese callejón sin salida. Quizá las explicaciones sobre el código, que nos colocan la lengua como objeto, produzcan por sí mismas un extrañamiento, una distancia, que dificulta aún más la ya de por sí difícil tarea de entrañar, de hacer propia, la lengua extranjera. Por eso es perfectamente posible saber muchas cosas sobre un idioma, conocer sus flexiones, sus conjugaciones, una buena parte de su léxico, y sin embargo ser absolutamente incapaz de hablarla.

Que la lengua sea vista como un producto, como un objeto adquirible, no es algo por lo que debamos responsabilizar sólo a la lingüística. La realidad del mercado también impone, y de una forma brutal, ese punto de vista. Ya Bourdieu (1996) veía la comunidad lingüística como un mercado, en el cual los que están más cerca de las formas legítimas poseen un mayor capital simbólico.

Desde la noción de «capital humano», que en los últimos tiempos ha venido a enmarañar los conceptos de capital y de fuerza de trabajo, volviéndolos indistinguibles, se supone que todos los conocimientos adquiridos por el trabajador van a proporcionarle oportunidades de promoción. Así, las personas empiezan a verse a sí mismas como empresas, en las cuales se debe invertir. Poseer una o varias lenguas extranjeras nos añade valor en el mercado de trabajo. Las academias y los centros de idiomas son los lugares donde se nos vende ese producto que queremos

adquirir, entendido aquí este verbo en el sentido de "comprar", y llevar para casa (colocar en el currículum, etc.). Obviamente, en esas circunstancias el producto debe ser perfectamente aprehensible, ¿cómo asumir entonces que el aprendizaje de la lengua no termina nunca, que se actualiza en cada contacto lingüístico, y que nuestro conocimiento se reduce a una habilidad para ejercer una cierta capacidad de adaptación en un universo móvil y extraordinariamente variable?

Por otro lado, la necesidad de simplificar, de mostrar el idioma como un todo al aprendiz, que deberá apoderarse de ese objeto de una forma gradual programada por su profesor, y que debe ser además evaluable, amplifica esa sensación de unidad. He oído varias veces comentarios de estudiantes brasileños sobre la homogeneidad del español en contraste con la enorme diversidad del portugués brasileño, sin duda por no darse cuenta de que estaban comparando la complejidad de su cotidiana realidad lingüística con el producto ofrecido por los instrumentos de descripción y enseñanza de la segunda lengua. Es decir, estaban comparando dos realidades incomparables.

La experiencia de la inmersión en la lengua extranjera, sin embargo, deshace inequívocamente esa ilusión, como explica Moreno Cabrera (2004: 52-53):

> Cuando se aprende un idioma segundo y se va por primera vez a uno de los lugares donde se habla, se produce un choque traumático: lo que escuchamos no es lo mismo que lo que hemos aprendido, nos cuesta entenderlo por muy buenas notas que hayamos obtenido al estudiar la lengua en cuestión en la academia o la escuela. Nunca encontramos esa lengua estándar que hemos aprendido en los libros de texto y que sólo habla el profesor en clase, porque esa lengua no es real. En ningún lugar se habla naturalmente, en la comunicación diaria de la gente, el inglés estándar que aprendemos en las gramáticas pedagógicas: cada país, cada región, cada ciudad, tiene su propia variedad con sus peculiaridades; unas de ellas son más parecidas a la lengua estándar que hemos aprendido y otras lo son menos. Hemos de adaptarnos en cada caso a los usos locales. Eso explica por qué la primera vez que oímos una lengua aprendida artificialmente nos solemos llevar una sorpresa mayúscula. Ello no significa que no seamos capaces de aprender lenguas, ni que sea imposible hacerlo; significa que tenemos ideas equivocadas sobre lo que son y cómo funcionan las lenguas.

Quizá debamos empezar a pensar que el profesor debe ser el primero en romper esa ilusión, y que esa puede ser una, sino la más importante, de sus funciones. Cuando me preguntan si hablo el español de España, yo, sinceramente, no sé qué responder. Casi siempre respondo con otra pregunta (uno de los tópicos sobre los gallegos dice que tenemos esa costumbre), ¿y qué es el español de España? Tengo claro que no hablo español igual que un andaluz, pero es que tampoco me expreso del mismo modo que muchos de mis coterráneos. La inocente pregunta que nuestros estudiantes nos suelen dirigir es aún más ingenua cuando se refiere al español de Hispanoamérica… Todo un continente reducido a sólo algunos pocos rasgos lingüísticos.

Esa preocupación (a veces, incluso angustiosa) de muchos aprendices de español sobre la variedad lingüística de su profesor es posiblemente, aunque parezca a simple vista paradójico, producto de esa ilusión unitaria, porque se basa en la confianza de que existen, de hecho, variedades perfectamente delimitadas. Además presupone que en el proceso de aprendizaje de la lengua se produce una especie de transmisión en bloque, homogénea, de la variedad lingüística del profesor al alumno, que la asimila y digiere, que la hace propia. Es verdad que el profesor de lengua se constituye en modelo para los estudiantes, y que sus propias producciones van a servir de guía en el proceso de aprendizaje, pero otros modelos son utilizados también en las clases, sobre todo a partir de los materiales didácticos. La mayoría de los manuales, que suelen ser producidos en España, reproducen normalmente el estándar de ese país, y la presencia de otras variedades, lingüísticas y culturales, es muchas veces anecdótica o meramente testimonial. La función del profesor será entonces hacer entrar otras voces en el proceso, sin que esa actitud pretenda tener, claro está, un carácter exhaustivo.

Las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (MEC 2006) para la enseñanza de la lengua española en Brasil constituyen, en este y otros sentidos, un magnífico documento con indicaciones valiosas para los profesores. Sobre la cuestión de la función o presencia de la variedad lingüística del profesor, las Orientaciones afirman lo siguiente:

> É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. (OCEMs 2006: 136).

Más adelante se explicita aún más claramente cuál debería ser la posición del profesor de lengua española con respecto a la diversidad dentro del propio idioma:

> O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza lingüística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve- se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (OCEMs 2006: 137).

Hay dos aspectos en la redacción de las Orientaciones que me parece interesante subrayar. El primero es esa referencia al «deber de mostrar otras variedades», que se corresponde con una imagen de la función del profesor que me agrada especialmente, pues lo presenta como «mediador», como «puente» o «posibilitador», aquel que muestra, orienta, guía, acompaña de cerca el proceso de aprendizaje del estudiante. El segundo aspecto, relacionado con el anterior, es ese reconocimiento de la «imposibilidad de abarcar toda la riqueza lingüística y cultural del idioma». Porque nadie, ni siquiera el profesor, por muy buena formación que tenga, consigue abarcar toda la diversidad de la lengua y de la cultura por ella vehiculada. Porque la enseñanza de lengua está marcada en cierto sentido por el

signo de la imposibilidad (espero que no resulte muy frustrante terminar con una afirmación así un simposio de didáctica de la lengua). El conocimiento sobre la lengua que el profesor, en cuanto profesional dotado de un saber técnico, pueda tener y transmitir es radicalmente diferente de aquel tipo de conocimiento que nos permite hablarla con cierta fluidez en las más diversas situaciones comunicativas. Nadie aprende a hablar una lengua extranjera a partir de explicaciones sobre sus características gramaticales o discursivas. El proceso de aprendizaje circula por otras vías.

Por ese motivo me parecen muy relevantes las observaciones que hace el filósofo francés Jacques Rancière (2005), en *El maestro ignorante*, a partir de la experiencia pedagógica del sabio revolucionario Joseph Jacotot. En 1818, exiliado en los Países Bajos, Jacotot se vio trabajando como lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, y allí vivió, según la afortunada expresión de Rancière, «una aventura intelectual». Como no conocía la lengua de sus estudiantes, el holandés, se deparó con la imposibilidad de explicarles la materia y fue obligado a buscar alternativas al método pedagógico de la explicación profesoral, el único que en aquel entonces parecía posible. Les proporcionó a sus estudiantes una versión bilingüe, francés-holandés, de *Telémaco* y les pidió que aprendiesen, comparando con la traducción, la parte en francés. En una siguiente fase les preguntó por escrito su opinión sobre el libro, y se llevó una enorme sorpresa cuando descubrió que los estudiantes eran capaces de responder con bastante propiedad, en francés, a lo que se les preguntaba.

Las conclusiones filosóficas y políticas que Jacotot extrajo de esa experiencia sólo podían surgir de la genialidad de un sabio revolucionario, comprometido hasta el tuétano con el principio de igualdad entre los seres humanos. Si sus alumnos habían aprendido algo que él no les había enseñado, que nadie les había explicado, es porque lo que estaba en juego no era la subordinación de una inteligencia a otra, lo cual no produciría más que el embrutecimiento de las conciencias, sino una relación directa entre voluntades. La de enseñar, del profesor, y la de aprender, de los estudiantes. El eslabón entre ellas era en ese caso el libro utilizado. La lógica de la explicación presuponía una desigualdad inicial entre las inteligencias, instauraba una distancia entre profesor y alumno, una distancia que se reproduciría en cada etapa del proceso de enseñanza, y que el propio hecho de explicar no hacía sino corroborar. Como si no bastasen por sí solas las explicaciones de los libros (o de la naturaleza), y fuese necesario que alguien explicase esas explicaciones, que es al fin y al cabo lo que hacen los profesores. Por otro lado, si los estudiantes habían aprendido algo que el profesor no les había enseñado, tal vez, se decía Jacotot, el profesor podría enseñar algo que él mismo desconociese, ahí surge la idea del «profesor ignorante» y un nuevo método, que bautizará como «enseñanza universal».

Claro está que lo que he relatado de una forma muy resumida no es exactamente un método pedagógico, mucho menos un método para la enseñanza de lenguas extranjeras, sino un proyecto filosófico y político, orientado a la emancipación de

las inteligencias desde una confianza inquebrantable en la igualdad radical de los seres humanos. La educación no debía tener como objetivo volver iguales a las personas, debía partir del principio de que ellas ya son iguales, y a partir de ahí fomentar el libre desarrollo de la inteligencia que todo el mundo posee.

Me parece interesante, sin embargo, que esa inspiración le haya surgido a Jacotot, como explica Rancière, a partir de la observación de un proceso de aprendizaje de lengua extranjera. Nos encontramos aquí, sin duda, en un ámbito en el cual las explicaciones no valen, en el cual el estudiante deberá aprender mucho más de lo que le enseñamos, sorprendiéndonos con progresos que son sólo fruto de su inteligencia, de su capacidad de deducción, de su habilidad para probar hipótesis y enmendar lo que no funcione en cada situación concreta. Las condiciones en que se desarrolla esa experiencia son siempre diversas, como diverso es el lenguaje humano. Al profesor no le cabe más que buscar los puentes (la edición bilingüe de *Telémaco*, en la experiencia de Jacotot), hacer las preguntas, provocar, suscitar la curiosidad y la voluntad de aprender. El extravagante método que Rancière comenta, surgido al azar de una precaria situación de enseñanza, parte de un ejercicio de comprensión de textos y renuncia a dividir la lengua en unidades que serían gradualmente explicadas, de la letra a la oración, como era común en aquella época. No se puede negar que hay algún método en esa aparente falta de método.

En fin, me gustaría acabar insistiendo en que el reconocimiento, sin ambigüedades, de la diversidad lingüística nos obliga a nosotros también a asumir una perspectiva nítidamente igualitaria. Sólo así es como seremos capaces de transformar creativamente aquello que resulta imposible, enseñar una lengua, en la más apasionante de las aventuras.

BIBLIOGRAFÍA

Auroux, Sylvain (1992), *A revolução tecnológica da gramatização*, Campinas, Editora da Unicamp.

— (1999), *Histoire des idées linguistiques*. *Tome III: Le hégémonie du comparatisme*, Bruxelas, Pierre Mardaga.

Bagno, Marcos (2001), *Dramática da língua portuguesa*. *Tradição gramatical, mídia & exclusão social*, São Paulo, Edições Loyola.

— (2002), *Língua materna*. *Letramento, variação & ensino*. São Paulo, Parábola Editorial.

Bourdieu, Pierre (1996), *A economia das trocas lingüísticas*, São Paulo, EDUSP.

Calvet, Louis-Jean (1993), *Lingüística e Colonialismo (Pequeno tratado de glotofaxia)*, Santiago de Compostela, Laiovento.

— (2004), *Por unha ecoloxía das linguas do mundo*, Santiago de Compostela, Laiovento.

Corredoira, Fernando Vázquez (1998), *A construção da língua portuguesa frente ao castelhano. O galego como exemplo* a contrario, Santiago de Compostela, Laiovento.
Del Valle, José (2005), «La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico», in R. Wrigth Y P. Ricketts (eds.), *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark [Delaware], Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos n.º 7), 2005, pp. 391-416
Hardt, Michael & NEGRI, Antonio (2002), *Imperio*, Barcelona, Paidós.
Hobsbawm, Eric (2002), *Nações e nacionalismo desde 1780*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
Labov, William (1983), *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
López García, Angel (1995), «La unidad del español: historia y actualidad de un problema», in M. Seco y G. Salvador (coords.), *La lengua española, hoy,* Madrid, Fundación March, pp. 77-87.
Moreno Cabrera (2004), *La dignidad e igualdad de las lenguas*, Madrid, Alianza Editorial.
Muljačić, Ž. (1999), «Estandarización de linguas románicas "baixo presión": unha proposta tipolóxica», in F. Fernández Rei / A. Santamarina (eds.), *Estudios de sociolingüística románica (linguas e variedades minorizadas)*, Universidade de Santiago de Compostela, 11-26.
MEC (2006), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasilia, Governo Federal do Brasil. Citado a partir de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf (acceso en 10 de junio de 2008).
Ortiz, Renato (2008), *A diversidade dos sotaques (o inglês e as ciências sociais)*, São Paulo, Brasiliense.
Rancière, Jacques (2005), *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte, Autêntica Editora.
Rodrigues, Aryon Dall'Igna (2002), *Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo, Edições Loyola.
Salvador, Gregorio (1987), *La lengua española y las lenguas de España*, Ariel, Madrid.
Tuson, Jesús (1995), *Mal de línguas*, Santiago de Compostela, Edicións Positivas.
Zumthor, Paul (1993), *A letra e a voz. A «literatura» medieval*, São Paulo, Companhia das Letras.