

## Español de España – Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza<sup>A</sup>

Francisco Moreno Fernández<sup>B</sup>

Universidad de Alcalá (España) – Instituto Cervantes at Harvard University (EE.UU.)

**RESUMEN:** Esta conferencia trata sobre algunos de los prejuicios, creencias o mitos más difundidos respecto a las variedades lingüísticas del español y su aprendizaje. Se presentan algunas falsas ideas sobre el español de España y de América y se analizan las dificultades que plantan conceptos como «lengua estándar» o «español neutro».

En el año 2000 publiqué, como dialectólogo, un libro que en gran parte marcó mi vida profesional posterior. Me refiero al librito *Qué español enseñar*, que me ha llevado a tratar esta cuestión de manera recurrente en bastantes congresos y cursos de formación. Salvando las muy largas distancias, podría decir que esta obra ha venido a ser para mí lo que pudo ser el *Concierto de Aranjuez* para Joaquín Rodrigo, *Bienvenido Mr. Marshall* para Berlanga o *Harry Potter* para Joanne Rowling: algo de lo que simplemente no te puedes disociar.

Para mi preocupación, cuando ese librito mío estaba a punto de salir, la «Asociación de Español como Lengua Extranjera» (ASELE) convocó un congreso con el título, casualmente, de «Qué español enseñar», lo que me hizo suponer que el destino de mi trabajo no podía ser otro que la marginalidad, dado que las actas de un congreso siempre aportarían más información y más diversa sobre el tema que mi centenar escaso de páginas. Mi error estuvo en pensar que el tema podía quedar agotado con estas aportaciones, cuando no es así. En realidad, se trata de un tema inagotable por la multiplicidad de sus formas y la diversidad de situaciones en las que aparece. Les pondré dos ejemplos.

---

<sup>A</sup> Este texto recoge la conferencia pronunciada en la ciudad de Cuenca con motivo del «V Congreso Internacional de FIAPE», por lo que han respetado los rasgos que reflejan la oralidad del discurso.

<sup>B</sup> **Francisco Moreno Fernández.** Doctor en Lingüística Hispánica. Catedrático de Lengua Española de la Universidad de Alcalá. Académico correspondiente de la Academia Cubana de la Lengua. Director Académico y de Investigación de la Fundación Comillas de España. Investigador Visitante en las universidades de Londres, Nueva York (SUNY – Albany), Québec (Montreal) y Tokio. Profesor Visitante en las universidades de Gotemburgo (Suecia), Sao Paulo (Brasil) y de Illinois en Chicago (EE.UU.). Director Académico del Instituto Cervantes y Director de los Institutos Cervantes de Sao Paulo y de Chicago. En 1998 coordina el primer Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo. Columnista de los diarios estadounidenses en español *La Opinión* (Los Ángeles), *Diario. La Prensa* (Nueva York) y *La Raza* (Chicago). Co-editor de la revista *Spanish in Context*. Pertenece al Consejo de redacción de varias revistas dedicadas al estudio y la enseñanza de la lengua española, Como *Revista de Adquisición de la Lengua Española*, *Cuadernos Cervantes*, *Estudios de Sociolingüística*, *Sociolinguistic Studies*, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, *Lingüística Española Actual* y *Oralia*. Tiene una amplísima y actualizada bibliografía, tanto libros como artículos publicados en las principales revistas especializadas.

En cierta ocasión, un responsable académico de un Instituto Cervantes en Alemania -no diré cuál- le pidió a una profesora en prácticas de origen canario que abandonara el tratamiento *ustedes* en el plural y lo sustituyera por *vosotros* para dirigirse a los estudiantes. El argumento que daba el responsable académico era que el tratamiento de *vosotros* favorecía la espontaneidad y la cercanía hacia los aprendices; como si los andaluces, canarios, caribeños o argentinos estuvieran incapacitados para expresar tal cercanía por medio del único pronombre del que disponen para la segunda persona del plural: *ustedes*. El problema real está en que no se puede forzar a un hispanohablante no usuario de la variedad castellana a emplear un pronombre que no forma parte de su sistema y menos si se trata de un profesor que ha de presentar a sus estudiantes un modelo de habla coherente. Además, semejante imposición evidencia una falta de respeto hacia otra norma culta del español, tan válida como la castellana. Por pensar bien, interpretaré este caso simplemente como una muestra de desconocimiento de las normas cultas del español y de su uso en contexto, aunque pudiera haber interferido un mito: el que afirma que “el español de Castilla es el estándar”.

Mi segundo ejemplo se refiere a un caso ocurrido en los Estados Unidos. La prensa se hizo eco de ello en 2011. Por entonces, una profesora estadounidense interpuso una denuncia contra la Universidad de Pittsburgh, donde daba clases de español, al considerar que su contrato no fue prolongado por tener «acento peninsular». Según el abogado de la profesora, su cliente había recibido parte de su formación en España y tenía una carrera profesional impecable, con varios reconocimientos por su trabajo, incluso de su propia universidad. Al parecer, los problemas surgieron cuando su departamento pasó a ser dirigido por una profesora de origen boliviano que no aceptaba que su profesorado tuviera acento europeo y que calificaba a España como «tierra de opresores». Semejante conducta evidencia una falta de respeto hacia otra norma culta del español, tan válida como la boliviana. Por pensar bien, interpretaré este caso simplemente como una muestra de desconocimiento de las normas cultas del español y de su uso en contexto, aunque pudiera haber interferido un mito: el que afirma que “el español es la lengua del imperio”; el español de España, se entiende.

Y es que los mitos tienen su importancia en el modo de concebir tanto las lenguas como su enseñanza y aprendizaje. Por ese motivo quisiera repasar

someramente algunos de los prejuicios, creencias o mitos más difundidos respecto a las variedades lingüísticas del español y su aprendizaje, presentes entre los legos en materia lingüística, pero que también alcanzan a los profesores menos avisados en materia de variedades del español. Y permítanme decirles que tengan cuidado con los mitos. Son falsas creencias las que muchas veces nos abocan al error como profesores, aunque nos permitan actuar plenos de confianza. No olviden lo que decía Charles Darwin, que la ignorancia a menudo produce más confianza que el conocimiento. Nuestra obligación como profesores es acercarnos al conocimiento, aunque a veces resulte más incómodo que echar mano de viejos mitos y creencias. Pero, comencemos presentando a modo de referencia, un panorama muy general de la realidad del uso de la lengua española. Cuando hablamos de lengua española o castellana nos referimos a una realidad compleja, cuyas características, como sistema lingüístico y como vehículo de comunicación de una comunidad internacional, pueden resumirse brevemente en cinco puntos (Moreno Fernández y Otero 1998). Se trata de un idioma con un grado notable de homogeneidad, expresión de una cultura universal, lengua internacional con carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo, geográficamente compacta y con un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad bajo o mínimo, índices que cobran una significación especial cuando se comparan con los de territorios no hispánicos, como los anglófonos o los francófonos.

Desde una perspectiva histórica, es obvio que la lengua española ha tenido un protagonismo singular en América desde los primeros tiempos de la colonización y que su presencia se ha hecho preponderante a partir de la independencia de los países hispanoamericanos, de la que se están cumpliendo ahora 200 años. Ahora bien, todo ello se ha producido de una forma tal que el español es sentido generalizadamente no como una lengua ajena e impuesta, sino como parte de la esencia hispanoamericana, en su conjunto, y de cada una de sus áreas en particular. Con todo, la homogeneidad relativa, la alta comunicatividad o la baja diversidad de los territorios hispánicos, entendidas según lo propone la sociología del lenguaje, no impide ni niega la realidad dialectal del español, su diversidad geolingüística, sus múltiples manifestaciones. En líneas generales, las grandes áreas de español coinciden con la percepción general de los hablantes. Dentro del continente americano, las zonas dialectales hispánicas con más personalidad son

cinco. 1. un área mexicana y centroamericana (representada, por ejemplo, por los usos de la Ciudad de México y de otras ciudades y territorios significativos), 2. un área caribeña (representada, por ejemplo, por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana, Santo Domingo o Caracas), 3. un área andina (representada, por ejemplo, por los usos de Bogotá, Quito, Lima o La Paz), 4. un área chilena (representada por los usos de Santiago) y 5. un área austral (representada por los usos de Buenos Aires, de Montevideo o de Asunción) (Alvar 1996; Fontanella 1992; Moreno de Alba; Moreno Fernández 2009; Vaquero 1998). Por otro lado, para el español de España se distinguen tres áreas generales: 1. una andaluza (que estaría representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada), 2. una canaria (de Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife) y 3. una castellana (representada por los usos de ciudades como Madrid, Burgos o, por supuesto, Cuenca). Estas ocho áreas cuentan con una amplia base común, que se manifiesta a través de los usos más cultos de la lengua, pero ofrecen su propia personalidad de un modo claro y reconocible por expertos y por no expertos.

Efectivamente, la lengua española o castellana, diseminada por un dominio geográfico de una enorme extensión y sujeta a las circunstancias que la historia le ha ido proveyendo en cada región, se manifiesta por medio de diferentes variedades dialectales o geolectales. Y la cantidad de variedades es tal que resulta difícil alcanzar, de un modo global, el conocimiento de la forma que adopta la lengua española en cada una de ellas: nadie conoce la lengua en todas sus variedades y manifestaciones, del mismo modo que nadie puede aprender una lengua en todas sus modalidades. El profesorado de español, en su mayor parte, ni ha tenido la oportunidad de conversar con hablantes de todas las áreas hispánicas, como para conocer sus variedades de un modo directo, ni tiene por qué estar especializado en dialectología hispánica para desarrollar su trabajo. Por otro lado, la fuerza y el peso de la diversidad dialectal dentro del mundo hispánico hace que los profesores no puedan ignorarla en su trabajo cotidiano. Aunque quisieran obviar esa diversidad, les resultaría poco menos que imposible ignorarla porque afecta a múltiples facetas de su labor: desde la selección de los materiales para el trabajo con los estudiantes, hasta el modo de afrontar las dudas, propias y ajenas, sobre lo que debe usarse y lo que no, pasando por la coordinación de criterios con colegas originarios de áreas geolectales diferentes. La cuestión ahora es cómo solventar esas dificultades, cómo

resolver las cuestiones que la diversidad del español obliga a plantear a las decenas de miles de profesores de español repartidos por todo el mundo. En definitiva, cómo afrontar la enseñanza de la lengua en su diversidad.

A finales de 2013, en un encuentro con profesores de inglés como lengua extranjera, organizado por el *British Council* en Serbia y accesible mediante *YouTube*, le preguntaron al famoso lingüista británico David Crystal cuáles eran los mayores desafíos para los profesores de idiomas. Crystal dijo que el mayor desafío de todos era seguirle el paso a la evolución de la lengua, puesto que el uso lingüístico suele ir por delante de los programas de los profesores. Los profesores tienden a enseñar de acuerdo a pautas convencionales o conservadoras, que, no casualmente son las que suelen aparecer en los exámenes internacionales de idiomas. Pero la lengua se manifiesta en decenas de variedades geográficas y sociales, que, además, son cambiantes. ¿Qué variedades elegir, por tanto? Y, en este punto, David Crystal les dijo directamente a los profesores que lo escuchaban: “Depende de ustedes; ustedes tienen que decidirlo, con la institución para la que trabajan. Esa es su principal decisión.” Pero añadió: “Hay que entrenar a los estudiantes para que estén listos para la diversidad.”

Situándonos en la realidad hispánica en la que nos toca movernos, teniendo en cuenta la diversidad de variedades y de entornos de nuestra lengua, la respuesta a la pregunta “qué variedad elegir” o “qué español enseñar” la he ido madurando en trabajos que vengo publicando desde hace unos años y que quiero resumir aquí en lo esencial (Moreno Fernández 2000; 2007; 2010). Hay una primera respuesta, general, orientadora, fundamental. El español que se debe enseñar es el que más se ajuste a las necesidades y expectativas de los estudiantes, sean estas las que sean. Por eso, como dice Crystal, la decisión principal es de los profesores y de las instituciones para las que trabajan.

Si nos situamos en un plano lingüístico, las soluciones «prototípicas» para la enseñanza de español en el mundo suelen ser tres: el modelo del español de Castilla, el modelo del español regional y el modelo internacional o neutro. Los esbozaré de manera sencilla.

El modelo castellano – la norma culta castellana – goza de ascendiente dentro de España y en muchos lugares fuera de España. Además, entre los profesores es frecuente actualizar el modelo de lengua incorporando muestras y ejemplos de

manifestaciones modernas y contemporáneas del mundo de la literatura y de los medios de comunicación social de España. En muchas situaciones, sin embargo, es decididamente preferible utilizar como modelo una variedad próxima a la comunidad hispánica en la que el aprendiz se ha de desenvolver. Desde tal perspectiva, existe la posibilidad de tomar como modelo o referencia el español de la región hispánica propia, la más cercana o con la que se tiene una mayor relación y afinidad. Por eso muchos estadounidenses prefieren aprender un español de México o centroamericano y no el de España; por eso en el sur de Brasil se prefiere manejar un español rioplatense. Todo ello se sustenta en la idea de que los rasgos cultos de cualquiera de las principales áreas hispánicas, por ser cultos y estar apoyados en unos criterios de corrección general, pueden formar parte de un modelo para la enseñanza de español. La tendencia centrífuga que podría apreciarse en esta opción se ve compensada o neutralizada cuando los rasgos con los que se trabaja son cultos y mayoritarios, dado que los usos cultos de muchas áreas hispánicas son en gran medida coincidentes.

Hay, sin embargo, una opción más. Y es que, en la actualidad, comienza a tener demanda un modelo de español internacional –también llamado “neutro”– reflejo de una norma hispánica supuestamente abarcadora, única, general (Petrella 1998; Demonte 2001; 2003); López Morales 2001; Gómez Font 2004)). Aunque tal modalidad de español no existe de forma natural, el referente podría estar en el español utilizado en cadenas de comunicación como la CNN o en las grandes novelas televisivas; un español que, siendo de muchos lugares, en todos se entiende sin que las diferencias se aprecien como extrañas. Hay clientes corporativos que demandan la enseñanza de este tipo de español internacional para utilizarlo en la presentación y promoción de sus productos. Esto no es óbice para que se esté produciendo en la lengua hablada de los mayores centros urbanos del mundo hispánico una aproximación que contribuye a globalizar o “neutralizar” especialmente el léxico cotidiano (Gonçalves y Sánchez 2014).

Sea cual sea la opción que se adopte, los profesores no podemos ignorar que sencillamente es imposible contar con un modelo único y homogéneo de español, tenga la etiqueta que tenga. Aceptando esta insoslayable realidad, el camino para aproximarnos a un modelo de español de validez general consistiría en adoptar una estrategia –no un modelo único– para decidir en cada caso cuál es la referencia

adecuada, una estrategia que prime, en primer lugar, lo *correcto* sobre lo *incorrecto*; que, allí donde no llega la normativa, prime lo *culto* sobre lo *inculto*; y que, allá donde lo culto ofrezca soluciones diferentes, prime lo *general* sobre lo *particular*. Lo correcto; lo culto; lo general (Moreno Fernández 2007). Ahora bien, en la aplicación de esta estrategia y en la decisión sobre el modelo que conviene adoptar en cada caso, se levantan obstáculos de cristal en forma de mitos que afectan a la corrección lingüística, a la propia variación dialectal y su proyección sobre la didáctica de la lengua. Quisiera detenerme mínimamente sobre algunos de estos mitos, que afectan a dos ámbitos principales: el del modo en que *se habla* y el del modo en que *se enseña* español.

### **Mitos sobre cómo se habla español**

Una variedad lingüística es una seña de identidad social, como la gastronomía, el arte popular, la música o la arquitectura, y resulta susceptible de recibir creencias, opiniones y actitudes muy diversas, originadas tanto dentro como fuera de cada grupo o comunidad. Algunos de los mitos más difundidos en relación con el uso del español tienen que ver con la imagen de sus variedades. Y es que tanto la imagen del español de América como la imagen del español de España, a menudo se sustentan sobre algunas flagrantes falsedades. En el caso del español de España, se ha resaltado, por ejemplo, su gran diversificación interna, su carácter de lengua estándar, su autenticidad histórica y su incuestionable nivel de corrección. También se dice, por otro lado, que en España se hace un uso poco cuidado de la lengua, comparado con la calidad y el esmero que muestran los hablantes de variedades americanas. Comentaré muy rápidamente cada uno de estos atributos, que han acabado convirtiéndose en mitos.

En primer lugar, hay un argumento, referido a la *diversificación* interna del español de España, que se ha repetido en mil ocasiones. Se dice que existe mayor distancia entre el habla de un valle del Pirineo aragonés y el habla de la Vega de Granada que entre el habla de México y la de la Patagonia. No puede negarse que dentro de España existe una diversidad lingüística apreciable, al margen del uso de lenguas diferentes, hechos ambos, por cierto, que no siempre son conocidos por los hispanohablantes de América o por los profesores de español repartidos por todo el mundo. Sin embargo, llevar esa diversidad de España mucho más allá de las

divergencias existentes entre las modalidades americanas no siempre resulta correcto, porque cuando se piensa en tamaña diversificación a menudo se comparan variedades de origen distinto: pongamos por caso los bables asturianos –herederos de las hablas asturleonesas medievales– y las hablas de Cádiz, emparentadas históricamente con el castellano. Si, como ha sugerido Juan Lope Blanch, se compararan variedades geolectales de la Península Ibérica surgidas históricamente desde el castellano antiguo, las diferencias no tendrían por qué ser mucho mayores que las que se encuentran entre territorios americanos diferentes. La distancia entre el español más conservador de México y el español de las costas del oriente de Venezuela no es mucho mayor que la distancia que existe entre el castellano de Burgos y el de las costas de Huelva. Con todo, también es verdad que diferencias semejantes a las que se encuentran en España a una distancia de quinientos kilómetros pueden hallarse en América a una distancia de cinco mil.

Por otro lado, hay mucha gente que piensa que el español de España es el auténtico español, el más puro y el más correcto. Así piensan muchos españoles (algunos incluso piensan que hablan sin acento), pero también muchos hispanohablantes americanos. A España se le atribuye la imagen de la *autenticidad* lingüística, de la legitimidad de la “madre patria”, la referencia histórica por antonomasia. Y por supuesto que el español de España, en cualquiera de sus modalidades, es auténtico y legítimo históricamente, pero ello no significa que España disfrute de la autenticidad de forma exclusiva. ¿Por qué no va a ser auténtico o “igual de auténtico” el español de San Juan de Puerto Rico? En cuanto a la *corrección*, dice Leonor Acuña (1997), a partir de los resultados de unos estudios realizados en la Universidad de Buenos Aires:

Los hablantes de Buenos Aires depositan la norma o consideran dueña de la misma a España, ya sea a través de la Real Academia Española o de sus diccionarios y gramáticas. Es interesante observar que esta tendencia aparece también en los especialistas: los diccionarios, gramáticas o simplemente trabajos de dialectología [en Argentina] no definen la totalidad de la lengua sino sólo aquello que la aparta de la norma peninsular.

Las mismas palabras casi podrían aplicarse a los profesores, que en ocasiones explican las características de su variedad señalando lo que se aparta de la norma peninsular, ocultándola a menudo bajo la etiqueta de “estándar”. En contra de la

opinión de un buen número de hispanohablantes, los profesionales de la lengua sabemos que ningún país hispano monopoliza el valor de la “corrección”: la corrección consiste simplemente en ajustarse a unos criterios marcados por las academias y por los hablantes de mayor prestigio, incluidos los medios de comunicación. Por lo demás, el uso del español en España ofrece correcciones e incorrecciones, pero ni más ni menos que en otras áreas hispánicas. Y con esto quiero decir que los españoles tampoco somos absolutamente descuidados en el uso de la lengua, aunque algunos hispanohablantes americanos atribuyen a los de España un uso de la lengua lleno de *descuido* y hasta de cierta desidia. Me decía un amigo argentino: ¿cómo me voy a avergonzar de mi voseo si en Castilla dicen cosas como *la dije que...*, *verdaz* o *el banco ya le cerraron*? No ignoramos que la “fama” de los españoles está vinculada para muchos hispanoamericanos a la figura del inmigrante inculto, trabajador, que en algunos lugares recibe el apelativo de “gallego” y en otros de “cachupín”, con tono más despectivo que jocoso. Tampoco puede negarse la real desidia que muchos españoles demuestran hacia el uso de su lengua, denunciada mil veces por profesores y especialistas. Sin embargo, no es justo afirmar sin más que los españoles somos despreocupados en cuestiones lingüísticas o que el leísmo, por ejemplo, es una incorrección de calibre similar al de otras muchas incorrecciones que se dan en América, entre otros motivos porque el leísmo también se da en América y porque muchos usos leístas están justificados etimológicamente.

Pero también el español de América arrastra una «falsa imagen», comenzando por la ficción de que realmente pudiera existir el «español de América» como algo único o al menos homogéneo o uniforme. En realidad, existen muchas ideas sobre el español americano, difundidas por vía escrita y oral, que dificultan una correcta apreciación de la realidad sociolingüística del español. Los rasgos que a menudo se han utilizado para definir el español de América son, como explica Lope Blanch (1992: 313), “su sorprendente uniformidad, su firme conservadurismo, [...] su colorido amerindio, su originario arcaísmo y su parcial andalucismo”. No se puede decir que la verdad esté ausente de un modo absoluto de algunas de estas definiciones, pero no pueden ser entendidas ni así ni de un modo genérico. En cuanto a la *uniformidad*, se puede decir que, a los oídos de un hablante de España, es posible identificar un “aire de familia” entre modalidades americanas de distinta

procedencia, lo que no quiere decir que los españoles sean capaces de distinguir siempre entre lo americano y lo español con total facilidad: de hecho no son pocas las ocasiones en que se creen reconocer como americanas las hablas canarias o, incluso, las andaluzas. Sin embargo, a pesar de compartir ciertos rasgos generales, como el seseo, la pronunciación dentalizada de la *ese* o el yeísmo, las hablas americanas muestran diferencias internas que las alejan de la uniformidad. Hagamos simplemente una rápida comparación entre un mexicano, un cubano y un argentino: las diferencias fonéticas que existen entre ellos son perfectamente reconocibles para cualquier hispanohablante, por no hablar de sus diferencias gramaticales o léxicas.

Por otro lado, tampoco se puede decir que sea el español de América sea *conservador* o *arcaizante*. Es cierto que existen elementos arcaizantes en el español de América, como en el de España, porque toda variedad está sometida a un proceso evolutivo donde unos elementos nuevos van reemplazando a otros, que a menudo quedan arrinconados antes de desaparecer. Además, el concepto de arcaísmo es relativo: el arcaísmo siempre lo es respecto de una solución innovadora en un territorio determinado y no tiene por qué serlo en todas las áreas a la vez. Pero, además, no se puede dar sin más la calificación genérica de “conservadoras” o “arcaicas” a unas modalidades que, como las americanas, ofrecen numerosas innovaciones dentro del sistema común español. A los españoles nos podrá sonar arcaizante que un mexicano use la palabra *flama* o la expresión *dizque*, pero les aseguro que a los americanos les suena muy arcaizante que los españoles llamemos *azafatas* a las auxiliares de vuelo o que nos *afeitemos* cada mañana.

En cuanto al “colorido amerindio”, habría que decir que en lingüística no resultan muy apropiadas las descripciones sinestésicas. Ahora bien, si hablamos simple y llanamente de influencia de las lenguas indígenas americanas sobre el español, su relativa importancia queda bien clara en la afirmación del propio Lope Blanch (1992: 328): “es pequeña o superficial por cuanto que no ha alterado prácticamente en nada el sistema gramatical –la estructura fono-morfo-sintáctica– de la lengua española”. Y algo parecido podría decirse del léxico, a pesar de lo llamativo de la presencia de indigenismos, muchos de los cuales han pasado incluso a la lengua general. Lo que ocurre es que el léxico indígena se hace notar sobre todo en las hablas locales y en el dominio del léxico nomenclador, de los topónimos,

de los nombres de plantas y de las especies animales autóctonas; el léxico estructurado apenas recibe transferencias indígenas.

### **Mitos sobre cómo se enseña español**

La enseñanza y el aprendizaje del español han tenido lugar en condiciones muy diferentes en cuanto a sus componentes didácticos y en cuanto a las lenguas implicadas en tales procesos (lengua nativa, lengua meta, otras lenguas). Esta multiplicidad de situaciones, amasada a lo largo de 500 años, ha dado pie a la creación de algunos mitos sobre la enseñanza de la lengua y sus variedades. Entre ellos, ha tenido especial éxito el que presenta la lengua española como un idioma fácil de aprender, sin precisar para quién resulta fácil, porque no es lo mismo aprenderla siendo hablante nativo de chino que siendo hablante de portugués; y sin precisar en qué resulta fácil, pues no es lo mismo el aprendizaje de la fonética que el de la gramática o el léxico.

Otros mitos sobre la enseñanza de las lenguas aluden a la relación del profesorado con la lengua meta y con la lengua nativa del hablante. Por un lado, se afirma que un profesor de idiomas es mejor si es hablante nativo de la lengua que enseña, pero la realidad nos dice que el hecho de ser nativo no convierte a una persona en buen profesor (Moreno Cabrera 2000: 254), aparte de la dificultad que implica definir lo que es un nativo e identificarlo. En cualquier caso, si este mito fuera cierto, cualquier nativo podría ser profesor, pero no es así, aunque muchos hablantes no acaben de comprenderlo. ¡Cuántos titulados en Ciencias Naturales o en Ingeniería no han considerado la posibilidad de enseñar español recién llegados a un país extranjero en el que no han encontrado un trabajo! Un buen profesor de idiomas es el que enseña bien, no necesariamente el que habla una lengua como nativo -aunque, si lo es, mejo- porque es frecuente que sean los no nativos los que se hagan una idea más precisa de las dificultades concretas a las que se enfrentan los estudiantes. Todos estos mitos están relacionados con el aprendizaje de lenguas, pero quisiera detenerme en otros que afectan especialmente a las variedades del español y su enseñanza. Y permítanme que me detenga, por un lado, en una situación regional, y, por otro, en una conceptualización universal. La situación regional a la que quiero referirme es la de los Estados Unidos, ya que no

he podido zafarme del hecho de vivir allí en estos momentos. La conceptualización universal a la que aludo es la de la llamada “lengua estándar”.

### *Enseñar español en los Estados Unidos*

Los contextos de enseñanza de español en los Estados Unidos son muy variados y en ellos concurren factores muy complejos, incluyendo la diversidad en la procedencia dialectal de los equipos docentes (Moreno Fernández 2014). Los Institutos Cervantes de Nueva York o de Chicago, por poner ejemplos de dos contextos que a menudo se imaginan como homogéneos, reúnen decenas de profesores de procedencia hispánica muy diferente, en la que son minoría los profesores de origen español. Así es, créanmelo, aunque se diga con frecuencia que en los Cervantes solo se enseña el español de España. Esta heterogeneidad de los equipos puede vivirse también en la Enseñanza Universitaria y en la Secundaria estadounidense.

Durante los últimos años, la llegada de profesores de español procedentes de España a los Estados Unidos ha sido muy relevante. Esta se ha debido, entre otras causas, a los programas de colaboración entre las autoridades educativas estadounidenses y españolas, que llevan a centenares de profesores de España a estados como California, Nueva York, Illinois o Florida, o a las convocatorias públicas de puestos universitarios a las que han concurrido muchos españoles con éxito, por su buen nivel formativo. Ha sucedido, no obstante, que muchos de estos profesores españoles han llegado a los Estados Unidos sin una formación o una información previa sobre la realidad lingüística o sociolingüística norteamericana y sin una información adecuada sobre su realidad educativa. Las carencias de formación tienen que ver con muchos aspectos, incluido el conocimiento de la realidad lingüística y cultural de Hispanoamérica, muy presente en la enseñanza estadounidense, tanto por la vía del profesorado de origen hispánico, como por la vía del alumnado hispano. Este desconocimiento ha provocado encontronazos que han hecho pensar a muchos que los españoles no deberían enseñar en los Estados Unidos, apelando sobre todo a su mal conocimiento o a su falta de comprensión de la realidad hispana y latina. Hago caso omiso de las situaciones de prejuicios ideológicos hacia España y los españoles, como el que he comentado al comienzo,

para no entrar en un terreno pantanoso del que no podría salir en unos pocos minutos.

El problema de este mito sobre los profesores españoles en los Estados Unidos es que lleva la realidad que lo sostiene –ciertamente apreciable– a un extremo de injusticia. Ya lo he dicho antes: el mejor profesor de idiomas es el que mejor sabe enseñar, no el que habla una lengua o conoce una cultura como nativo, y puedo asegurar que de España salen muchos y muy buenos profesores. No es justo cerrar la puerta a un buen profesor por el hecho de no haberse desenvuelto en una realidad cultural determinada. Al buen profesor le sobra la iniciativa para aprender lo que no domina, adentrarse en lo que desconoce y ser prudente en lo que le es lejano. Tal vez bastaría con que, en las primeras clases de los profesores españoles en los Estados Unidos, se les adjudicaran cursos más exigentes en la didáctica y menos demandantes de contenidos culturales; aunque, ciertamente, sería más conveniente aún que la formación de partida de estos profesores, la anterior al desembarco, atendiera debidamente a la realidad lingüística y cultural en la que van a desarrollar su profesión. La complejidad y riqueza de los Estados Unidos lo merece.

Pero, al margen de las circunstancias de los profesores de origen español, hay otros aspectos de la enseñanza del español en los Estados Unidos en los que la mitología lingüística se inmiscuye implacablemente. Como el mito de que el *espanglish* es una deformación de la lengua española debida a la influencia del inglés. Recordemos que la palabra “deformación” se incluye hasta en la definición de *espanglish* ofrecida por el diccionario académico.

El *espanglish* –al que también se le da el nombre de *spanglés*, conocido en algunas regiones como *pocho* o *tex-mex* y que algunos bautizan como *angliparla*– no es más que el resultado de la convivencia de las lenguas española e inglesa. Lo que ocurre, cuando no se entiende bien una realidad, es que se organiza una suerte de concurso sobre las etiquetas que cabe adjudicarle. Esto ha pasado con la que nos ocupa: unos dicen que el *espanglish* es un “salpicado”, otros que un “invento de laboratorio”; se ha presentado como una “etiqueta comercial”, como una “alternancia de códigos” (esto sí es más técnico, aunque incompleto); con tintes más neutros, se ha definido como un “fenómeno verbal”, una “mezcla de lenguas”, un “idioma híbrido”, el “mestizaje lingüístico”; con tintes peyorativos, se ha dicho que es una

“invasión del inglés”, una “prostitución del idioma”, una “aberración”, una “degradación del español”, un “producto de la pereza”, una “capitulación”, una “desviación idiomática”, un “disparate” o un “producto de marketing”. Se trata del vórtice de un auténtico huracán de opiniones y creencias. Si prescindimos de los artificios terminológicos, el *espanglish* no es más que lo que los sociolingüistas denominan una *variedad de mezcla bilingüe*, que surge principalmente en el seno de un grupo étnico que se resiste de algún modo a la completa asimilación al grupo dominante.

Una vez comprendida la naturaleza del *espanglish*, hay que decidir qué lugar ha de ocupar en la enseñanza de español porque las consecuencias del contacto lingüístico son sencillamente ineludibles, tanto para los que lo hablan como L2 como para los que lo conocen como nativos o hablantes de herencia. Así pues, ¿habría que trabajar a partir de un modelo de español centrado en la corrección de una norma única y académica? ¿Habría, en cambio, que integrar en la enseñanza la realidad de las transferencias en español estadounidense para reforzar la identidad latina y utilizarlas como base para la adquisición o el desarrollo del español? Existen muestras de una y otra estrategia. La primera, regida por los criterios de corrección y de normatividad, está en la base de los libros que está publicando la Academia Norteamericana de la Lengua Española con el título *Hablando bien se entiende la gente* (2010; 2014) y que presentan cápsulas de contenido normativo. La segunda estrategia, regida por criterios de identidad sociolingüística, está en la base del libro *Speaking Spanish in the U.S.*, de Alberto Barugel (2005), en el que encontramos ejercicios para pasar de los usos estándares a los usos estadounidenses, que algunos llamarían *espanglish*. La primera estrategia busca la corrección y la unidad, alineada con los demás países hispánicos; la segunda estrategia busca reforzar la identidad latina y utilizarla como base para el desarrollo o la adquisición de la lengua. Existe, sin embargo, una tercera vía: los programas de enseñanza de español como lengua de herencia, cada vez más importantes en los Estados Unidos, que se alinean con una estrategia identitaria, pero sin desechar el criterio normativo, especialmente porque atienden al español académico, en sus registros cultos y escritos. Con todo, la mencionada dualidad estratégica ha levantado una fuerte polémica en los Estados Unidos, que pueden seguir fácilmente en Internet a propósito de la publicación del volumen 2 de *Hablando bien se entiende la gente*.

### *El español estándar*

Diferentes y más complejas, si cabe, son las consideraciones sobre el concepto de “español estándar”. Y es que debemos ser muy cautelosos a la hora de manejar el concepto de “lengua estándar” (Wilkinson 1995). La idea del “español estándar” nos coloca –a los hablantes y a los profesores– en una posición complicada. Muy a menudo se recurre a esa etiqueta como una salida airoso para explicar por qué enseñamos tal rasgo y no tal otro: ¿por qué enseño *había niños en la calle* y no *habían niños en la calle*? Porque la primera construcción es la estándar; ¿por qué enseñamos a distinguir entre el indefinido y el pretérito perfecto, cuando no todos los hispanohablantes lo hacen en todos los contextos? Porque así es el modelo estándar. Muy sencillo; muy profesional. Sin embargo, no es fácil responder a la pregunta de qué es o dónde se habla el español estándar. ¿Qué pasa cuando el uso mayoritario contradice la norma, como en el caso de la construcción americana *se los dije* 'se lo dije'? ¿Tantos millones de americanos están “equivocados”? Por otro lado, ¿ustedes dirían que estoy utilizando en este momento un español estándar? ¿Y por qué no lo sería la variedad de cualquiera de ustedes, sean de donde sean? Muchos profesores afirman hablar y enseñar “estándar” y en muchos libros se recurre a tal denominación para justificar el modelo de lengua que en ellos se refleja. Pero, ¿qué es realmente el “español estándar”?

Cuando hablamos de lengua estándar, es ineludible la referencia a la lengua escrita. Daniel Jones decía, ya en 1917, que el estándar escrito es anterior al estándar hablado; y no le faltaba razón, por cuanto los grandes procesos de estandarización de las lenguas tienen que ver, precisamente, con la fijación de su escritura. La estandarización de la lengua en su manifestación escrita contribuye, según Davies, a la estandarización de la lengua hablada; dicho de otra forma, facilita la aproximación de la lengua hablada a los criterios aplicados sobre la lengua escrita. Y donde más claramente se produce esa aproximación es en los hablantes cultos. La lengua estándar es la modalidad lingüística utilizada por la gente instruida, hablantes cultos, a menudo pertenecientes a clases sociales acomodadas. La gente que usa la lengua estándar es la gente que ejerce un predominio social, económico y político dentro de sus comunidades. Los hablantes rurales y poco instruidos no manejan la lengua estándar, que se considera poco menos que coto privado de los

grupos selectos que están en condiciones de consultar cotidianamente la gramática y el diccionario de la lengua.

Ocurre, sin embargo, que las cosas no son tan fáciles cuando nos proponemos aplicar el concepto sobre diversos tipos de comunidades idiomáticas o cuando intentamos determinar cuáles son los rasgos lingüísticos que caracterizan, de modo concreto, la “lengua estándar” frente a otras manifestaciones de la lengua, sean “dialectos”, sean “sociolectos”, sean “estilos”. Pensemos en una comunidad lingüística como la hispanohablante: si el estándar es el modo de hablar de la gente con prestigio, ¿acaso comparten los mismos rasgos la gente de prestigio de Buenos Aires que la de Madrid?; si el estándar es la modalidad que se enseña en las escuelas, ¿es idéntico el español que se enseña en las escuelas de Sevilla que el de las escuelas de Santiago de Chile? La dificultad en relación con la lengua de la escuela no es pequeña porque se crea fácilmente un círculo vicioso, ya detectado por Michael Stubbs en 1986: la lengua estándar es la lengua usada en la educación y es en la enseñanza donde debe usarse la lengua estándar. Pero, ¿dónde está descrita esa lengua estándar única de la educación?; además, ¿existe una sola lengua estándar general para la enseñanza? Obviamente, no; y haríamos mal en identificarla con la castellana.

Los usos prestigiosos no aportan un modelo homogéneo y único sobre la forma de la lengua estándar. En el mundo hispánico, existen diversas normas cultas, al menos ocho, como se han enumerado al principio. Normalmente estas normas se ajustan a los usos comunes entre hablantes instruidos de las mayores ciudades de cada país. Sin embargo, es sabido que las normas cultas de las diferentes áreas ofrecen disparidades, en ocasiones muy evidentes y por momentos contradictorias, hasta el punto de que lo que en un lugar es incorrecto y popular, en otro puede ser considerado como correcto y prestigioso: así sucede con el uso concordado del verbo *haber* (*habían muchos niños en la plaza*), incorrecto y ajeno a la norma culta castellana, del centro peninsular de España, pero aceptable y aceptado en el discurso culto y cuidado de la norma mexicana; como ocurre con el laísmo (*la di un beso en la cara*), incorrecto y ajeno a las normas cultas americanas, pero aceptable, aceptado y hasta prestigioso en la norma culta de Castilla y León o de Madrid.

La existencia de un estándar único y general obedece claramente a una demanda de la sociedad –no una demanda de las lenguas– y su exigencia es un

hecho en el ámbito de la enseñanza y, en general, para el uso público de la lengua. Los maestros necesitan un modelo que enseñar y los medios de comunicación exigen una referencia para dar solución a las dudas que la variación dialectal les plantea. Por eso se recurre a un supuesto estándar (Moreno Fernández 2007), pero debemos conocer las trampas que encierra.

Finalmente, a menudo se habla de llevar a las aulas un “español neutro”, pensando en lo mismo que cuando se habla de “español estándar”, pero no son conceptos equivalentes. Desde un punto de vista didáctico, lo que más se aproxima a enseñar un español neutro es seguir la estrategia que antes comentaba: buscar lo correcto, lo culto y lo general. Fuera de esto, cuando se habla de “español neutro” se hace referencia a un español multinacional, listo para ser tratado como un producto o un bien comercial. Como antes decía, es el español de la CNN, pero también de los centros de llamadas, de los doblajes, de las páginas electrónicas de multinacionales o de los productos audiovisuales internacionales. Este español intenta escapar de lo excesivamente localizado y dialectalizado para poder ser “vendido” en cualquier mercado hispanohablante. Y precisamente por estar vinculado a unas perspectivas de ingresos económicos está comenzando a ser objeto de estudio y de enseñanza. Solo tienen que ver los vídeos y textos de español neutro que circulan por la red, como el de Alejandro Vergara, titulado *El español neutro. Realización hablada en audiovisuales, doblajes, web y telemarketing* (2013). De todos modos, hoy por hoy esta demanda no afecta a la inmensa mayoría del profesorado que tiene que enseñar un español localizado, contextualizado y casi ineludiblemente dialectalizado, en el buen sentido de la palabra; es decir, ajustado a la norma de alguna de las grandes regiones hispánicas.

Y concluyo. Estos son algunos de los mitos y de las realidades que afectan cotidianamente a centenares de profesores en todo el mundo. Las formas en que se concretan en cada contexto educativo son muy diversas y los modos en que han de llevarse al aula son responsabilidad de los maestros de lenguas, de los profesores de idiomas. En la reunión del *British Council* de Serbia a la que antes me he referido, se le planteó a David Crystal una cuestión más, relacionada con los asuntos que aquí se han tratado. La pregunta era la siguiente: “A propósito de las numerosas variedades de una lengua, ¿cómo pueden los profesores mantenerse actualizados en cuanto a su evolución?” La respuesta de Crystal fue contundente: -“No tengo ni

idea”, dijo. “Es su problema; no el mío. Todos los días le doy gracias a Dios por no ser profesor. Los trabajos más difíciles del mundo son dos. Y no hablo de neurocirugía o de física nuclear. Eso es fácil. Los dos trabajos más difíciles del mundo son traductor o intérprete y profesor de idiomas. Y esto es así porque no hay aspecto más complejo en la conducta humana que el lenguaje. Y ustedes tienen que enseñarlo. ¡Qué tengan suerte!” Después de esto, a ustedes solo puedo decirles muchas gracias por su atención y buena suerte.

## Bibliografía

- Acuña, Leonor (1997): “El español de la Argentina o los argentinos y el español”. En: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 12: 39-46
- Alvar, Manuel (dir.) (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.
- Barugel, Alberto (2005): *Speaking Spanish in the U.S.* New York: Barron's.
- Gonçalves, Bruno y David Sánchez (2014): “Crowdsourcing Dialect Characterization through Twitter”. ArXiv:1407.7094 [physics.soc-ph] [Consultado: 22/08/2014]
- Demonte, Violeta (2001): “El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática”. En: *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid  
<[http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/demonte\\_v.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm)> [Consultado: 22/08/2014]
- (2003): “La esquiña norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar”. En: *Simposio “Variación y prescripción”*, Santiago de Compostela <[http://www.uam.es/personal\\_pdi/filoletras/vdemonte/norma.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/filoletras/vdemonte/norma.pdf) >
- Fontanella de Weinberg, Beatriz (1992): *El español de América*. Madrid: Mapfre.
- Gómez Font, Alberto (2004): “Español internacional e internacionalización del español”. *III Congreso Internacional de la Lengua Española*, Rosario, Argentina <<http://www.congresodelalengua3.ar>> [Consultado: 22/08/2014]
- Jones, Daniel (1917): *English pronouncing dictionary*. London: Dent.
- Lope Blanch, Juan M. (1992): “La falsa imagen del español americano”. En: *Revista de Filología Española*, LXXII: 313-336.
- López Morales, Humberto (2001): “Tendencias del léxico hispanoamericano”. En: *Revista de Occidente*, 240: 5-24.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Moreno de Alba, José G. (1993): *El español en América*. 2a. ed. México: FCE.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid; Arco/Libros. 2a. ed. 2007.
- (2009): *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.
- (2010): *Las variedades del español y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- (2014): “Spanish”. En: Ch. Fäcke (ed.), *Manual of Language Acquisition*. Berlin: De Gruyter, pp. 472-494.
- y Jaime Otero (1998): “Demografía de la lengua española”. En: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes. 1998*, pp. 59-86.

- Petrella, Lila (1998): "El español neutro de los doblajes: intenciones y realidades en Hispanoamérica". En: *La lengua y los medios de comunicación*, México: Siglo XXI, pp. 977-988.
- Piña-Rosales, Gerardo, Jorge I. Covarrubias, Joaquín Segura y Daniel Fernández (eds.) (2010): *Hablando bien se entiende la gente*. Madrid: Aguilar.
- Piña-Rosales, Gerardo, Jorge I. Covarrubias y Domnita Dumitrescu (eds.) (2014): *Hablando bien se entiende la gente*. Madrid: Aguilar.
- Stubbs, Michael (1986): *Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Vaquero, María (1998): *El español de América I. Pronunciación*, Madrid, Arco/Libros.  
*El español de América II. Morfosintaxis y Léxico*, Madrid, Arco/Libros.
- Vergara, Alejandro (2013): *El español neutro. Realización hablada en audiovisuales, doblajes, web y telemarketing*. Buenos Aires: Iberoamericana-Comunicación.  
<http://www.xn--espaolneutro-dhb.com/> [Consultado: 22/08/2014]
- Wilkinson, Jeff (1995): *Introducing Standard English*. Harmondsworth: Penguin.