

¿Qué enseñar desde una perspectiva panhispánica? Mesa redonda

- Moderadora: Anna Mištinová (República Checa)
- Participantes: Sergio Serrón (Venezuela), Emily Spinelli (Estados Unidos), Anne-Marie Penon (Francia)

Presentación de Anna Mištinová¹ (República Checa)

Permítanme primero darles a todos los presentes la más cordial bienvenida y saludar a mis colegas Emily Spinelli, Anne-Marie Pennon y Sergio Serrón.

Creo que el tema de nuestra mesa ¿Qué enseñar desde una perspectiva panhispánica? es hasta cierta medida simbólico porque nos encontramos en la tierra andaluza cuya lengua, según la teoría andalucista, dio base al español de América.

Gracias a la composición de participantes en nuestra mesa que proceden de “las dos orillas”, podemos abordar nuestro tema tanto desde la perspectiva americana, representada por Sergio Serrón y Emily Spinelli, como la europea, representada, además de mí, por Anne-Marie Pennon.

Nuestro tema –relacionado con la idea del panhispanismo– es muy actual y discutido desde muchos puntos de vista y, en el mundo de hoy que pasa por el proceso de globalización, adquiere cada vez más importancia.

Desde el punto de vista de la lengua, en la evolución de esta problemática hubo una serie de peripecias, dadas por las circunstancias históricas y políticas, por la política lingüística de países hispanohablantes, por la postura de la Real Academia Española y otras academias en las cuestiones de la norma. A partir de los años noventa del siglo pasado podemos observar en este campo una cooperación institucional más estrecha e intensa de las Academias de la Lengua Española en diferentes países, ante todo en la esfera de la norma lingüística, que desembocó en la preparación y edición de obras normativas conjuntas, como son la Ortografía (1999), el Diccionario académico (2001), el Diccionario Panhispánico de Dudas (2005) y la Nueva Gramática (2009), que en una mayor medida toman en cuenta las variedades americanas.

En la variación del español influyen numerosos aspectos de índole geolingüística, sociolingüística, extralingüística, etc. A pesar de su diferenciación tanto diatópica como diastrática, el español mantiene su unidad como lengua supranacional, de carácter universal y global. El destacado lingüista hispanoamericano Ángel Rosenblat ya en

1974, en su discurso El imperativo categórico no parece hoy la pureza de la lengua sino la unidad, pronunciado en la Academia de Ciencias de Venezuela, habló de la indispensabilidad de una norma supranacional.

¿Cómo captar la riqueza panhispánica de la lengua común? ¿Cómo reflejarla en la enseñanza? Es una pregunta difícil a responder y aún más difícil a realizar. Permítanme mencionar una experiencia personal: Al comienzo de los años noventa empecé a preparar un nuevo curso universitario del Español de América para nuestro Centro de Estudios Ibero-Americanos, que a partir de 1967 se dedicaba a la investigación interdisciplinaria. A la hora de analizar el tema de la variación lingüística, me di cuenta de cuántas diferencias y cuántos dialectos existían en un territorio tan pequeño como es mi país. En aquel momento, no tuve ni la menor duda de lo complicado que sería presentar en un curso (aunque especializado y con orientación teórica) la diversidad de las variantes existentes en todo un continente.

¿Sin embargo, cómo enfocar esta problemática desde el punto de vista del aprendizaje práctico? ¿Cómo enfocararlo en otros niveles, en una escuela secundaria, por ejemplo? Una cuestión todavía más difícil.

La enseñanza en este contexto está influida por una serie de factores:

- Zona geográfica en la que se enseña.
- Es lógico que en Europa va a prevalecer la norma peninsular; en los países hispanoamericanos, las normas de países respectivos.
- Procedencia del profesor.
- Su influencia se nota habitualmente en el habla de sus estudiantes, tanto en el léxico como en la pronunciación.
- Criterios pedagógicos básicos, de los que escribió ya en el siglo XVII, en su *Linguarum Methodus Novissima* y *Didactica Magna*, el renombrado erudito checo Comenius (1648, 1657): la edad, el tipo de la escuela o curso, el nivel de conocimientos.
- Objetivo del curso y la especialización de estudiantes.
- Si se trata, por ejemplo, de un curso de español para estudiantes de comercio exterior o de ciencias empresariales cuya esfera de actividad tendrá lugar, por

ejemplo, en el Caribe o en Argentina, hay que incluir en las clases los elementos lingüísticos correspondientes a la zona en cuestión.

- Simplificación y reducción.
- Según estos principios didácticos no es posible enseñar todo. Es necesario escoger los fenómenos más importantes, más frecuentes y dedicarles más atención.
- Calidad de recursos didácticos.
- El contenido de la enseñanza depende muchas veces de los manuales y otros recursos de los que disponen los profesores. Es positivo que en el último tiempo crece la cantidad de aquellos que apoyan la aplicación de la perspectiva panhispanica.

¿Qué enseñar desde esta perspectiva? A pesar de la unidad del español, la diferenciación se proyecta ante todo al léxico, y también a la pronunciación, que reflejan más intensamente que otros niveles de la lengua los rasgos característicos de cada una de las variedades. Además, en el léxico se manifiestan más rápidamente los cambios actuales en el uso de la lengua.

Por esta razón, teniendo en cuenta la perspectiva panhispanica, las diferencias en el léxico y la pronunciación deberían ocupar el primer lugar. Naturalmente, existe una serie de fenómenos morfosintácticos, por ejemplo, los tiempos verbales o paradigmas pronominales, relacionados con el sistema de tratamiento, a los que hay que dedicar también más atención.

En la docencia es recomendable aplicar un léxico neutro, correspondiente a la norma estándar, que tiene importancia primordial en la comunicación universal y globalizada, y enriquecerlo con el vocabulario de las distintas variedades, de acuerdo con los criterios mencionados arriba.

Tenemos que advertir que muchas veces –y no sólo en la enseñanza– la variación léxica se simplifica, diferenciándose sólo el español hablado en España y el hablado en las Américas, lo que no es idóneo. A veces se olvida que la gran variación del español causa una marcada distinción policéntrica, incluso en el caso de la adaptación de préstamos. Es también el caso de los EE. UU. donde las diferentes comunidades hispanas (cubanos, mexicanos, portorriqueños) utilizan no sólo otros lexemas que

difieren de las demás variedades de español, sino también otros tipos de préstamos del inglés.

En nuestra sección, dedicada a la norma policéntrica en el aula de E/LE, hemos discutido sobre estas cuestiones. Hemos coincidido en la prioridad del léxico y la pronunciación. En cuanto al seseo, la Ortografía de 1999 ya quitó de él, así como del yeísmo, el rótulo de excepción. Se definen, por fin, como fenómenos corrientes, eliminándose en su caso el matiz de rasgo dialectal, diatópico o diastrático.

Asimismo, se ha abordado el tema de los errores aparentes. Es necesario tener cuidado para que algunas unidades léxicas de una variante no sean consideradas –desde el punto de vista de la norma de otra variante– como errores, dialectismos, o peculiaridades, en el mejor caso. Lo mismo pasa con otros fenómenos lingüísticos en el nivel fonético o gramatical. La conclusión es que por esta razón hay que crear o intensificar una conciencia de la norma policéntrica y ampliar el margen de tolerancia a las variaciones lingüísticas.

Entre las cuestiones que no podemos omitir figura también el papel de fenómenos extralingüísticos. Quiero mencionar en esta ocasión nuestra experiencia centroeuropea, cuando las generaciones enteras de hispanistas checos se formaron sin el contacto directo con España que, por razones políticas, era para nosotros “la tierra prohibida”, aunque representaba el país hispanohablante más cercano. La antigua Checoslovaquia mantenía relaciones con Cuba, Chile y Nicaragua, lo que se reflejó de una manera significativa en la pronunciación seseante, en el léxico y el sistema pronominal (el uso de Uds. en vez de vosotros). Después del cambio del régimen en 1989, tenemos más vínculos con España, nuestros estudiantes estudian dentro del marco de Erasmus en una serie de universidades españolas, así que, a diferencia de nuestra generación, en la pronunciación y el léxico aplican la norma castellana.

Otro tema muy importante, relacionado con uno de los factores mencionados arriba, es que los estudiantes conozcan más de cerca los rasgos específicos y las diferencias, ante todo, en el área donde vayan a desempeñarse como profesionales. Es necesario que se familiaricen con peculiaridades, matices y aspectos culturales porque el reconocimiento de características diferenciales representa claves significativas respecto al desarrollo de las destrezas interculturales.

Al final, quisiera subrayar la importancia de la perspectiva panhispánica precisamente para la esfera de la interculturalidad. Debido a la globalización y a la importancia que se le adjudica al desarrollo de competencias interculturales y multiculturales, la aplicación del enfoque panhispánico en el aula de ELE merecería más atención.

Termino mi presentación con las palabras de Manuel Alvar (1993: 20): “Juntos poseemos la lengua. Los pueblos de las dos bandas de la mar oceána. Y la poseemos todos, sin preeminencias y sin servidumbres, igualados en el uso... La lengua es el sutil instrumento que nos une y que se hace sensible más que cualquier otro, porque es – sólo– una parcela de algo que llamamos cultura. ... Para nosotros la unidad de la lengua y de cultura sigue siendo el vínculo que nos enlaza”,.

Aprovecho esta oportunidad para agradecer a todos los ponentes y participantes. Y como nuestra mesa redonda es la última sesión de trabajo de nuestro Congreso, quiero dar las gracias a José María Izquierdo, a sus colaboradores y a todos los colegas de la Universidad de Cádiz por la perfecta organización del Congreso y la amable acogida en su preciosa ciudad.

Bibliografía

- Alvar, M. (1993): *El español de las dos orillas*. 2ª ed. Madrid: MAPFRE.
- AA. VV. (2002): *Consejo de Europa: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- AA. VV. (2002): *Rada Evropy: Společný evropský referenční rámec pro jazyky - Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Buesa Oliver, T. /Enguita Utrilla, J. M. (1992): *Léxico del español de América - Su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: MAPFRE.
- Comenius, J.A. (1648, 1657): *Linguarum Methodus Novissima*. 1ª ed. Leszno. 2ª ed. Amsterdam.
- Comenius, J.A. (1657): *Didactica Magna*. En: *Opera didactica omnia*. Amsterdam.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1992): *El español de América*. Madrid: MAPFRE.
- Lope Blanch, J. M. (1993): “El español de América y la norma lingüística hispánica”. En: *Nuevos estudios de lingüística hispánica*. México: UNAM.
- López Morales, Humberto (1998): *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa Calpe.
- Mištinová, Anna (1995): “Diferentes enfoques del concepto de «americanismo» en algunas obras de la lexicografía hispánica”. En: *Ibero-Americana Pragensia*, XXIX. Praha: Univerzita Karlova, 209-215.

- Moreno de Alba, J. G. (1988): *El español en América*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno de Alba, J. G. (1992): *Diferencias léxicas entre España y América*. Madrid: MAPFRE.
- Quilis, A. (1992): *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: MAPFRE.
- RAE (1999): *Ortografía de la lengua española*. 1ª ed. Madrid: Espasa Calpe.
- RAE (2001): *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed. Madrid: Espasa Calpe.
- RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. 1ª ed. Madrid: Espasa Calpe.
- RAE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. 1ª ed. Madrid: Santillana Ediciones Generales.
- Rosenblat, Ángel (1962): "Estudios sobre el español de América." En: *El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación*. Biblioteca A. Rosenblat, tomo III, Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Presentación de Sergio Serrón² (Venezuela)

En primer lugar, quisiera celebrar la inclusión de esta mesa redonda en un congreso que en su lema – La enseñanza del español en épocas de crisis - ha recogido preocupaciones y polémicas centradas en dos aspectos: el carácter lingüístico y cultural y el carácter económico de su enseñanza. El tema de nuestra mesa redonda está muy vinculado con esos dos aspectos. La "perspectiva panhispánica" no parece sencilla de aprehender ya que, implica varios escenarios, entre ellos, pero no sólo no es el único sino que parece no ser el principal, qué enseñar.

En esta dirección, procedería hacer algunas disquisiciones teóricas e históricas sobre el concepto "panhispánico" y luego, complementarlas con algunas reflexiones políticas, tanto de Estado(s) como económicas, para introducir, apenas eso, el tema educativo.

Recordemos que el panhispanismo como término no es nuevo, tiene una larga tradición, a veces no muy respetable, en nuestra extensa comunidad. Aparece, pero quizá no hemos registrado antecedentes exhasutivamente, en el Congreso Literario Hispanoamericano, realizado en Madrid entre el 31 de octubre y el 10 de noviembre de 1892, con motivo de la celebración del IV Centenario del "Descubrimiento". Por su lado, Fernando Ortiz, el pensador cubano de principios del siglo XX, así lo definía (siguiendo, seguramente, reflexiones originadas en el Congreso anteriormente citado): "El panhispanismo [...] significa la unión de todos los países de habla cervantina no sólo para lograr una íntima compenetración intelectual, sino para, también, conseguir una

fuerte alianza económica, una especie de zollverein (asociación), con toda la trascendencia política que ese estado de cosas produciría para los países unidos y en especial para España, que realizaría así su misión tutelar sobre los pueblos americanos de ellas nacidos". (Vásquez, 2008). Más de cien años después, objetivos y definiciones no han cambiado mucho, aunque por supuesto, se han acotado y, como señaló Delvalle, ocultado.

En el período franquista, escribió Reguera Rodríguez (1991) la idea de un panhispanismo tutelado imperialmente por España, se entroncaba obviamente aunque no totalmente, con el pangermanismo, a esos efectos ejemplar, y constituía un modelo con "sólidos puntos de arranque en la Biología y en la Historia" (vid J. Vicens Vives, 1940 España. Geopolítica del Estado y del Imperio).

El panhispanismo actual (podríamos hablar de un proceso iniciado quizá con la creación del Instituto Cervantes, acompañado por los cambios radicales de la estructura, principios y acción de la Academia, a inicios de los 90), no ha logrado unanimidades, y tal vez, no las persiga. Desde el punto de vista lingüístico-cultural se apoya, en tres aspectos: "la lengua española se siente "como una" en todo el mundo hispánico; no existen graves rechazos por los hablantes de las variedades del español distintas de la propia; y hay una tendencia clara a la homogeneización gracias a los medios de comunicación social" (Colodrón Denis). Sin embargo, Del Valle y otros autores han señalado que es el instrumento de una política económica y exterior concreta, muchas veces encubierta pero que es la parte fundamental tanto en la próspera industrialización de la educación como en la aún más próspera, industria de la inversión (teléfonos, bancos, petróleo, turismo). Cumple, entonces, una tríada de funciones en nuestro campo en particular: "el español como producto anhelado por extranjeros ansiosos de aprenderlo y con ello incrementar su capital cultural; el español como instrumento publicitario, como imagen de marca que hace un producto más apetecible; y el español como basamento de la identidad panhispánica que invita y legitima las inversiones e intervenciones españolas en las Américas".

En ese marco, el panhispanismo se apoya en el indiscutible carácter internacional de la lengua y en el carácter global. Aquí una observación a los aportes de Del Valle quien objeta el carácter global de la lengua: "el español de global aún tiene bastante

poco. Para adquirir esta condición tendría no sólo que ser estudiada como lengua extranjera sino también ser utilizada como lingua franca, es decir, como vehículo de comunicación entre hablantes de otros idiomas.” Pienso que el árbol no le dejó ver el bosque: en latinoamérica, los usuarios de las innumerables lenguas indígenas usan el español como lengua vehicular, claramente en países como Perú, Bolivia, Colombia, México, Guatemala y Venezuela y ¿no es el caso de España para los intercambios entre vascos, gallegos y/o catalanes? Sin duda, el carácter global parece no admitir tampoco, discusión. Sin embargo, y es adonde queríamos llegar, el panhispanismo parece conformar un concepto teórico de alcances limitados, hasta el momento. En Hispanoamérica es un tema, y enfoque, especialmente de las Academias y de los Académicos, que no ha trascendido no sólo al “gran público” sino tampoco a los especialistas, a los profesionales de la lengua, y considero que esta cita de Del Valle abarca toda la comunidad hispanohablante: “Curiosamente, el significado de esta reorientación ha despertado escaso interés entre los investigadores, y no digamos entre la población general, que parece incluso inconsciente de la existencia de una política lingüística española fuera del ámbito que les corresponde a los gobiernos de las Comunidades Autónomas con lengua propia.” En el plano político y económico, está por detrás de otras formas organizativas, de esencia “latinoamericana” (término que goza de amplísima preferencia regional), como Mercosur y ALBA.

En el plano educativo y lingüístico, por una parte, hay esfuerzos oficiales por desarrollar un panhispanismo que no se vea o se sienta como un neoimperialismo o neocolonialismo, aunque es difícil como se trasluce en los textos de Del Valle o Narvaja. Moreno intenta matizar, tal vez sin mucho resultado entre el público regional cuando expresa, como protagonista del enfoque: “un panhispanismo absolutamente uniformador e impositivo es inviable /.../ debemos esforzarnos en trabajar por un panhispanismo entendido como comunidad de intereses culturales, como defensa de unas señas de identidad comunes, lejos de cualquier atisbo de imperialismo /.../ el panhispanismo académico tiene que reflejar con nitidez que se está trabajando para toda la comunidad hispanohablante, más allá de intereses inmediatos y particulares”. En ese sentido concreto, dos propuestas fueron expuestas por Álvaro García como proyectos nacionales (de España) en esa orientación panhispanista: “la participación en

el Diccionario Panhispánico, o el enfoque panhispánico que, en colaboración con instituciones educativas de distintos países hispanohablantes, quiere dar el Instituto a los Diplomas de español como lengua extranjera.”

En ese contexto, Moreno ha señalado “Cuando hoy se habla de una posible norma panhispánica, se piensa más bien en un español general simplificado. ¿Podría llevarse a la enseñanza de la lengua? Bueno. En cierto modo, ya se está haciendo: son muchos los autores y los profesores que intentan primar lo general o común sobre lo local, aunque una de las dificultades más empinadas es la de saber qué es realmente común y qué particular. Falta mucha información al respecto, entre los profesores y entre los especialistas. La suerte que tenemos es que las normas cultas hispánicas, las que se han de llevar a la enseñanza, están más cercanas entre sí de lo que muchos hablantes piensan.”

Considero que es un punto de vista apreciable y que en su último aporte, resume un principio: ante normas cultas, diversas pero cercanas, un enfoque panhispánico en la enseñanza de la lengua consistiría más que en el uso de un español “neutral”, inexistente e innecesario, en un principio ideológico fundamental: nuestra lengua es muy rica y muy amplia, coexisten variedades intercomprensibles todas igualmente válidas y vigentes, de la misma forma, su enseñanza parte, como expresa Silvia Senz Bueno, de los intereses y necesidades del aprendiente que deberá utilizarlo en su país de residencia o con fines internacionales y de las posibilidades (algunos dirían comodidades) del enseñante en cuanto a la variedad culta que maneja.

Como elemento complementario, podríamos señalar que si bien hemos centrado muchas veces los estudios en una visión española, quizá menos del 10 % de los usuarios de esta lengua, hay un movimiento en Hispanoamérica, incluso en algunos casos anterior a la creación del Instituto Cervantes, que debería considerarse: 1. el Mercosur propicia un congreso próximo de asociaciones de profesores de lenguas del Mercosur (básica pero no únicamente español y portugués), 2. Argentina cuenta con asociaciones, editoriales y como culminación de un proceso iniciado en 2001, se creó en el 2004, el Consorcio para la Evaluación del conocimiento y uso del Español como Lengua Extranjera entre el Ministerio de Educación y las Universidades nacionales del Litoral, Córdoba y Buenos Aires, 3. en Venezuela, como ya hemos informado, desde

principios de los 70 funciona un programa de institutos de cultura y cooperación, con énfasis en la enseñanza del español y su difusión conjuntamente con la cultura latinoamericana que abarca 14 países del Caribe no Hispánico. 4. México por su parte, tiene programas amplios y bien definidos, 5. en cada país de la región se desarrollan proyectos en el campo del español como segunda lengua que atienden a poblaciones migrantes, indígenas y deficientes auditivos.

Si bien es cierto que hay un rentable negocio, tanto desde el punto de vista económico (el 17 % del PIB español lo constituye esta área) como, principalmente, político, un enfoque panhispánico, complementario pero imprescindible, académico, social, cultural, integrador, debería reunir, por lo menos, como se ha hecho con las Academias nacionales, a esa amplia gama de especialistas, para descubrir que, en este campo también, las distancias son mucho menores que lo que pensamos.

Bibliografía

- Colodrón Denis, Victoriano: «La lengua española veranea en Santander. (Crónica de dos cursos en el Palacio de la Magdalena)», *Cuaderno de Lengua: crónicas personales del idioma español*, núm. 40, 25 de julio de 2005, Majadahonda (Madrid).
- Valle, José del. «La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el posnacionalismo hispánico». *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Roger Wright y Peter Ricketts, eds. Newark [Delaware], *Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos no.7)*, 2005. 391-416
- García Santa-Cecilia, Álvaro. «La enseñanza del español como lengua extranjera desde la perspectiva del Marco común europeo de referencia»
- Vázquez, Graciana. (2008) La lengua española, ¿Herencia cultural o proyecto político-económico? Debates en el Congreso literario hispanoamericano de 1892, en *Revista Signos* v.41 n.66 Valparaíso 2008 41(66), 81-106
- «Sobre lengua, nacionalismo y política lingüística española: entrevista a José del Valle» *El País* lunes, 22 de octubre del 2007
- Reguera Rodríguez, Antonio Teodoro: «Fascismo y geopolítica en España», *Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, año XVI, núm. 94, julio de 1991

Presentación de Emily Spinelli³ (Estados Unidos)

En esta ponencia quisiera volver al tema de la enseñanza del español en tiempos de crisis y hablar de lo que está pasando en los EE.UU.

Como muchos de ustedes ya saben, represento a la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués, que está ubicada en el estado de Michigan en las afueras de la ciudad de Detroit. Durante esta crisis económica Michigan es uno de los estados de los EE.UU. que más sufre. La tasa de desempleo en Michigan es la más alta de todo el país alcanzando el quince por ciento y todavía sigue subiendo. Hay mucha gente en paro y otros muchos viven con el miedo de perder el trabajo. En todas partes del estado de Michigan se notan los efectos de la crisis: numerosas empresas han entrado en bancarrota, muchas familias han perdido su casa, y como hay menos impuestos el estado de Michigan tiene menos dinero para escuelas y universidades.

Hay una explicación fácil para la situación. Durante más de un siglo Detroit fue el centro mundial de la industria automotriz donde se empleaban a miles de personas en las fábricas de Chrysler, Ford, y General Motors. Durante los "años buenos" los obreros vivían bien y con horas extras, que a veces eran obligatorias, ganaban más de 100.000 dólares al año; es decir, ganaban unos ciento cincuenta mil euros al año. Y no estamos hablando de los ingenieros, los contables o los gerentes que ganaban aún más. Estamos hablando de los obreros sin preparación profesional. Antes de la crisis un periódico local hizo un sondeo sobre la importancia de un título universitario y más del 55 por ciento de la población de Michigan respondió que ir a la universidad no era necesario para vivir bien. Claro que estas opiniones y actitudes se reflejaban en el currículo de las escuelas primarias y secundarias del estado donde no existían requisitos para graduarse con la excepción de un curso sobre el gobierno de los EE.UU. Para graduarse los estudiantes tenían que tomar un cierto número de créditos pero estos podían ser de cualquier materia. Con el avance de la crisis económica muchos individuos y grupos, incluyendo la gobernadora del Estado de Michigan, los legisladores, los hombres de negocios y los banqueros empezaron a darse cuenta de que la situación iba a empeorar y que posiblemente Detroit no iba a continuar siendo el centro mundial de la industria automotriz. Algo tenía que cambiar para establecer nuevos puestos y nuevas industrias en el Estado. Finalmente, se dieron cuenta de que la economía era verdaderamente global y que para tener éxito todos tenían que saber vivir en este nuevo mundo multinacional y multicultural.

Lo primero que hicieron en Michigan fue establecer un nuevo currículo para las escuelas secundarias para que todos los alumnos pudieran competir para puestos de trabajo en la economía del futuro. La primera versión del currículo, que se llama *Michigan Merit Curriculum*, incluía requisitos de cuatro años de matemáticas, cuatro años de ciencias naturales, cuatro años de ciencias sociales y cuatro años de inglés. Lo que faltaba es bien evidente. El currículo no incluía un requisito para el estudio de lenguas extranjeras, la materia que sí podía enseñar a los estudiantes algo sobre otras culturas y prepararlos para una economía global.

En ese momento algunos de nosotros en Michigan empezamos a trabajar para la inclusión del estudio de otras lenguas en el currículo. Unos diez individuos representando a varias universidades y sistemas o distritos educativos del Estado nos reunimos para preparar un plan de acción. Después, lo hicimos con legisladores y con el jefe del Departamento de Educación, es decir el Ministerio de Educación de Michigan, para presionarlos a incluir el estudio de segundas lenguas en el currículo. Y después de mucho trabajo conseguimos una reunión con el Ministro de Educación de Michigan y tuvimos éxito. Nos apoyó con los legisladores y al final la Asamblea legislativa aprobó un nuevo currículo con un requisito de dos años o cuatro semestres de una segunda lengua. Así, todos los alumnos tienen que tomar estos dos años de una segunda lengua para graduarse en una escuela secundaria.

El éxito que tuvimos en Michigan no representa toda la historia para las segundas lenguas. El gobierno federal también está apoyando el estudio de otras lenguas. A causa de la crisis económica y también a causa de los graves errores culturales cometidos en distintos sitios alrededor del mundo, varios ministros del gobierno estadounidense, incluyendo el Ministro de Defensa, de Educación, y del Estado, dedican más dinero para la enseñanza de otras lenguas y culturas.

Les digo todo esto para mostrarles que la crisis económica puede ser una oportunidad para nosotros y no solamente un obstáculo o problema. De todas formas quedan unos problemas a resolver:

- El primer problema: la demora. El *Michigan Merit Curriculum* entró en vigor en septiembre de 2008 pero el requisito de lenguas extranjeras no entrará en vigor hasta dentro de tres años. Los que entrarán en la secundaria en 2012 tendrán

que cumplir con el requisito. La demora para las lenguas extranjeras existe porque los distritos educativos de Michigan necesitan tiempo para (a) crear nuevos programas si no existe ningún programa dentro del distrito y (b) para contratar a más profesores y docentes de lenguas extranjeras.

- El segundo problema: la falta de profesores. El problema más grave es la falta de profesores y docentes para crear nuevos programas. Y este problema no puede resolverse fácilmente porque las universidades necesitan tiempo para la formación de más profesores.
- El tercer problema: la falta de preparación adecuada de los profesores en servicio. Muchos de los profesores y docentes que ya enseñan en programas de lenguas extranjeras no hablan bien el idioma o tienen poco conocimiento de la cultura o les faltan las estrategias para enseñar.

Ahora bien, no tenemos un problema en cuanto al panhispanismo. A comienzo de los años 60 todos los libros de texto para todos los niveles empezaron a incluir todos los países de habla española. Además desapareció el enfoque español y en todas partes empezaron a contratar profesores de todas partes del mundo hispano.

Para resolver los problemas que acabo de enumerar, ofrezco planteo las siguientes recomendaciones que pueden ayudar a todos nosotros con los problemas que existen en casi todos los países aquí representados.

- La primera recomendación: usar el momento. Todos necesitamos usar esta crisis económica como una oportunidad para presionar a los administradores y a los legisladores a dar más apoyo y dinero para la enseñanza del español y otras lenguas. El español es una lengua fundamental para la economía global y multicultural y podemos usar este momento para demostrar las ventajas de aprender el español y conocer la cultura de los varios países de habla española.
- La segunda recomendación: crear estándares internacionales. En los EE.UU. distribuirán estímulos económicos para las materias y los estados que usen estándares internacionales para el currículo y la evaluación de los estudiantes. Necesitamos establecer nuevos estándares internacionales para la enseñanza del español. Ya existen los estándares para la Unión Europea y también existen los estándares para los EE.UU. Debemos empezar a integrar estos dos

documentos e incluir los estándares de otros países y regiones donde se enseñe el español.

- La tercera recomendación: crear una política. Necesitamos crear una política internacional para la enseñanza del español que establezca las normas de la enseñanza; es decir, crear un documento breve que explique lo que creemos acerca de la enseñanza y el aprendizaje del español. Este documento puede servirnos cuando presionemos a las autoridades académicas para crear nuevos programas de español o mejorar los que existen.
- La cuarta recomendación: mejorar el desarrollo profesional. Necesitamos mejorar el desarrollo profesional de todos los docentes y profesores de cada nivel. Tal vez podríamos crear una red tecnológica de nuestras organizaciones para ofrecer talleres por poco dinero durante todo el año y no solamente una vez cada dos años durante un congreso.
- La quinta recomendación: mejorar la articulación. Tenemos que mejorar la articulación entre niveles e instituciones para que los estudiantes puedan estudiar el español por muchos años y llegar a un nivel de competencia profesional. Tenemos que eliminar las barreras que existen entre los programas de las escuelas primarias y las secundarias y entre las secundarias y las universitarias.
- Finalmente: crear más experiencias de inmersión. Debemos crear más oportunidades para experiencias de inmersión para docentes y estudiantes especialmente para los que no tienen ni el dinero ni el tiempo para viajar a otros países para estudiar. De nuevo podríamos utilizar la tecnología para ayudarnos a crear experiencias diarias.

En conclusión, aunque la crisis económica es grave y ha creado varios problemas para nuestra profesión, creo que podemos aprovecharnos de la situación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del español.

Presentación de Anne-Marie Penon⁴ (Francia).

El peso de la vecindad o cómo sigue sin valorarse la perspectiva panhispánica: el ejemplo francés de las “Clases preparatorias”.

Introducción

No soy profesora universitaria especializada en temas de didáctica de la lengua, por eso estoy tan admirada de la labor cumplida por tantos expertos en estos temas, que la presentan con motivo de los Congresos de FIAPE. Y por eso me ha parecido que era mejor hablaros de lo que conozco, o sea de mi experiencia personal como profesora de español en las llamadas "Clases preparatorias".

Las Clases preparatorias:

Voy a intentar aclarar lo que son. En el país de la "libertad, igualdad, fraternidad", existe un sistema estatal de enseñanza elitista, destinado a formar a las futuras élites de la nación – cuadros políticos y económicos, investigadores, científicos, ingenieros, y también profesores y catedráticos.

Los estudiantes – que ya han aprobado el bachillerato – se preparan para concursos – que no son exámenes ni tampoco oposiciones – de alto nivel académico, y si los aprueban, entonces ingresan en las llamadas "Grandes Écoles", o sea Escuelas Superiores, entre las que destacan la ENS (École Normale Supérieure), la École Polytechnique, HEC (Haut Enseignement Commercial), y la ENA (École Nationale d'Administration). De esta última salieron la casi totalidad de nuestros políticos. Son dos años para prepararse, a veces tres si el estudiante repite el segundo, en grupos numerosos (en París suelen ser de unos 40 estudiantes o más) – pero siempre menos que en la Universidad, donde no caben los estudiantes en las aulas.

La enseñanza se imparte en los institutos de Secundaria, pero los profesores y estudiantes están integrados en la Enseñanza Superior. Los contenidos curriculares son amplios en todas las asignaturas, y tanto estudiantes como profesores no "paran".

El presupuesto que el Estado destina a estos estudiantes es bastante más importante que el que se invierte en la enseñanza universitaria "normal" – de ahí que haya cierto resentimiento por parte de los profesores de la Universidad para con sus colegas de "Prépas", a los que ven como privilegiados. Esta "injusticia" se vuelve aún mayor en el caso de las Escuelas Superiores de Negocios, ya que son privadas, costando la matrícula un promedio de 4.500 a 7.000 € al año. No obstante es el Estado el que asume los primeros dos o tres años de estudios – en Clase Preparatoria. Pero

las dificultades que está sufriendo la Universidad francesa desde hace años, por la masificación, la falta de presupuesto, el envejecimiento de las infraestructuras, etcétera, que han acarreado un alto índice de abandono en los primeros dos años así como un desprestigio de la institución, hacen que cada vez más jóvenes no quieren ir a la Universidad y optan por las Clases preparatorias, en las que el número de estudiantes no deja de crecer: En el curso 2008-2009, eran 79.000.

Para paliar lo que se analiza desde hace tiempo como fenómeno de reproducción de las élites, el actual gobierno ha implementado recientemente un decreto para subir el porcentaje de estudiantes becarios al 30% del efectivo, un objetivo que ha generado controversias. Los programas curriculares de estas Clases se tienen que adaptar a las exigencias de las pruebas a las que preparamos a nuestros estudiantes, y que son definidas por las propias Escuelas Superiores. Lo cual por supuesto no ha dejado de plantear un problema de adaptación al proceso de Boloña – pondré como ejemplo la total desconexión de los programas de idiomas con respecto al MCER. Desde las asociaciones de profesores de Clases preparatorias hemos tenido que definir reglas y criterios para la concesión de los ECTS a nuestros estudiantes ya que no todos aprueban los concursos y entonces tienen que matricularse en la Universidad, en segundo año. Es de notar al respecto que se convierten en excelentes estudiantes universitarios porque si bien no tenían el nivel suficiente para aprobar los concursos, han adquirido buenos métodos de trabajo en Clase Preparatoria.

Yo preparo a mis estudiantes para los concursos de ingreso a las Escuelas Superiores de Negocios, que exigen de los candidatos que tengan un buen nivel de cultura general, que dominen dos idiomas extranjeros por lo menos (siendo el inglés obligatorio) y que sean buenos en “mates”.

Las pruebas de idiomas impuestas por las Escuelas Superiores no han sufrido cambios notables desde hace decenios. Las pruebas escritas consisten en ejercicios de traducción (directa e inversa), y preguntas que contestar, ya sea sobre un tema cualquiera, ya sea a partir de un texto reciente de índole periodística, el cual bien puede tratar de temas muy generales o a veces más precisamente relacionados con la realidad de los países de la lengua meta. Las pruebas orales se realizan a base de textos impresos o grabados (audio) que se tienen que comentar en 15 minutos, a veces

con un intercambio más personal entre el candidato y el jurado. Para que se hagan capaces de afrontar estas pruebas, nos conceden 3 horas semanales de clase (presencial) y 4 o 5 sesiones de entrenamiento para la prueba oral. Por otra parte los estudiantes tienen que aprender mucho también en las otras asignaturas (Mates, Economía, Historia, Cultura general), las cuales resultan bastante más importantes y rentables para ellos que los idiomas por los coeficientes mayores que tienen. Recuerdo al respecto que en Francia, quizá debido a la nostalgia del Imperio y al sueño de la francofonía, nunca se le ha dado a la enseñanza de los idiomas la importancia que se debiera.

"El peso de la vecindad" ...:

¡No se ha de tomar la expresión al pie de la letra, claro está! y los "profes" franceses nos alegramos de tener a España como vecina: somos unos privilegiados y con razón nos envidian nuestros colegas de Noruega, República checa o Rusia... Pero sin duda esto influye en nuestra visión, nuestros conocimientos y los contenidos que les ofrecemos a nuestros estudiantes. Por ejemplo, para los ejercicios de traducción directa, el uso de autores españoles es bastante mayor que el de los latinoamericanos, y suele pasar igual con los artículos de prensa que proponemos para los ejercicios de expresión escrita. Nos movemos más a nuestras anchas en el contexto español que en el de Latinoamérica, a pesar de que se nos pide que los estudiantes tengan el mejor conocimiento posible de todos los países de habla hispana; lo cual desde luego es todo un reto, dadas las condiciones que he definido anteriormente de falta de tiempo y competencia con las otras asignaturas.

En las pruebas de expresión escrita es obvio el predominio de temas relacionados con España, yo diría que del 70%. Las preguntas que se hacen sobre América Latina suelen ser bastante generales y tienen que ver con el indigenismo, las economías emergentes, las integraciones regionales, el populismo, las migraciones, los hispanos en EE.UU., etcétera. Sólo a veces se proponen temas con enfoque más preciso, siendo Cuba la gran proveedora de ellos.

En las pruebas orales es donde se proponen más temas relacionados con América, especialmente en el caso de haber ocurrido algún acontecimiento relevante

que haya dado lugar a la publicación de muchos artículos en la prensa tanto española como latinoamericana. Así fue como en los concursos del año 2008 se propuso mucho tema sobre "Che" Guevara por haberse celebrado los cuarenta años de su muerte a finales de 2007, y asimismo esperamos bastantes temas sobre Cuba y ETA en 2010 por el cincuenta aniversario de ambas en 2009. Sin embargo me pasó a mí personalmente que, habiéndonos pedido, a mí y a otros colegas, que encontrásemos textos sacados de diarios tan diversificados como fuera posible para las pruebas orales de la Escuela Superior de Negocios de la ciudad de Nantes, nos encontramos al final con un 90% de textos que se habían sacado de El País o el ABC y trataban casi todos de asuntos españoles.

Como habréis comprendido, nos incumbe a los profesores de español anticipar en la medida de lo posible los temas que tendrán que tratar nuestros estudiantes. Lo ideal sería que los candidatos fueran capaces de contestar a cualquier pregunta o de tratar cualquier tema relacionado con la España y la Latinoamérica de hoy en día, sabiendo también algo de su pasado y habiendo reflexionado sobre sus perspectivas de futuro...

Ya os podéis figurar lo difícil que resulta el no incurrir en estereotipos o caricaturas a la hora de abordar tantos temas diferentes de tantos países distintos, máxime que nuestras principales fuentes de información son los diarios que, como se sabe, gustan de explotar la información más sensacionalista. Por eso muchos de entre nosotros preferimos tratar temas de España a la que, por la fuerza de la geografía y también de la Historia, conocemos mejor. Claro que habrá excepciones, colegas de origen latinoamericano, o amantes de América Latina que se pasan todos los veranos yendo y viniendo por el continente... Pero distan mucho de ser la mayoría.

En este contexto, ¿qué pasa con el idioma? Pues, como bien lo habréis entendido, no pasa casi nada... No hay ni tiempo ni espacio para el estudio de las variantes lingüísticas y nos contentamos con señalar con un asterisco tal o cual mexicanismo o argentinismo si cabe. Nuestro objetivo es que nuestros estudiantes escriban y hablen un español estándar correcto, sin hacer demasiadas faltas. En cuanto a los nativos del otro lado del Gran charco, que suelen ser muy pocos, les decimos que no importa que usen las variantes específicas del español de su país de origen - ¡faltaría más! - , con tal de que mantengan una coherencia del principio al fin. Y si me refiero a las

grabaciones que se les proponen a los estudiantes en algunas pruebas orales, el habla de los locutores suele ser claramente peninsular, casi nunca hasta ahora he oído a locutores latinos – salvo escasas excepciones.

Concluiré diciendo, pues, que se constata un claro predominio del habla y de los temas peninsulares en la enseñanza del español en las Clases preparatorias francesas – pero claro está, sin que haya ninguna exclusividad.

Si me lo permitís, me gustaría decir alguna palabra del uso de las TICs en este tipo de clases. Va por descontado que les aconsejamos, e incluso instamos a nuestros estudiantes que usen el internet para complementar lo visto en clase. También les proporcionamos listados de páginas web donde pueden encontrar información válida y valiosa. Algunos también hemos creado nuestra propia página web donde colgamos lo que pensamos les puede ser útil en la perspectiva de los concursos. (Si a alguno le interesa, la dirección de mi página web es: www.miprepa.fr). Ahora bien, sólo algunos colegas profesores de idiomas aficionados a las nuevas tecnologías las manejan con la suficiente soltura como para organizar por ejemplo sesiones de pruebas orales a distancia, o cosas parecidas. La mayor parte de nosotros seguimos trabajando a base de fotocopias, y yo, por ejemplo, ni siquiera les permito a mis estudiantes que usen el ordenador portátil en clase, por dos motivos: uno es que no tienen que perder la costumbre de escribir a mano porque así tendrán que hacerlo en los concursos, y el segundo es que no me parece que la pantalla favorezca la interacción en clases más bien tradicionales como las nuestras.

Puede que a más de uno aquí, oír hablar de traducciones directas e inversas, de cultura general, de comentarios de textos, le suene a enseñanza decimonónica... Sin embargo, nuestros estudiantes salen de las Clases preparatorias con un nivel de estudios bastante superior a la media y sobre todo con una enorme capacidad de trabajo, gracias a los métodos que han ido adquiriendo durante sus años de Clase "prepa". De momento, no creo que peligre este sistema tan propio del elitismo francés, si bien está amenazado por aquéllos que a menudo lo critican con tanta más saña cuanto que pudieron beneficiarse de él...

¹ **Anna Mištinová**, Doctora en Filosofía y Letras, por la Universidad Carolina de Praga, República Checa. Directora del Departamento de Filología Hispánica, Facultad de Filosofía y Letras. Presidenta de la

Asociación de Profesores de Español en la República Checa (2001-2008). Profesora del Instituto de Estudios Románicos y del Centro de Estudios Iberoamericanos de la UC. Su docencia e investigación se centran en el español de América, la iberoamericanística lingüística, la metodología y la didáctica de E/LE. Es autora del Curso del Español de la Radio Checa y del manual *¿Hablas español?*, de decenas de estudios y artículos publicados tanto en la República Checa como en el extranjero. Participa en congresos nacionales e internacionales. Miembro de Consejos de Redacción *Ibero-Americana Pragensia*, *Lingua Viva* (República Checa), *Estudios Hispánicos* (Polonia), Directora del *Boletín de la AUS-APE*, Coordinadora de simposios (p. ej., "El español en la era de globalización", IV Congreso Europeo de Latinoamericanistas, CEISAL, junto con S. Serrón) y de proyectos científicos internacionales (Diálogo Interregional entre la Europa Centro-Oriental y América Latina", Antecedentes hispanos del método de la *Janua Linguarum* de Comenius", entre otros). E-mail: anna.mistinova@ff.cuni.cz

² **Sergio Serrón Martínez**, Profesor Titular Jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas-Venezuela), donde fue Director del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello, Coordinador General de Investigación, Coordinador Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y escritura, Director de la Revista Letras y Editor del Boletín Lengua, Literatura y Educación. Fue Presidente de FUNDAENDIL de 1997 a 2007, Presidente de Asovele (1992-1998, 2004-2007 y 2007-2010). Ha recibido diferentes reconocimientos: Premio a la investigación del Instituto Pedagógico de Caracas, Premio CONABA en todas sus ediciones, Premio Simón Rodríguez a la Innovación Educativa y Doctor Honoris Causa (2009) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, entre otros. Ha sido editor, director, árbitro y colaborador de las principales revistas nacionales y de varias del exterior como Textos (Barcelona) y Boletín de sociolingüística (Vigo). Participa en eventos nacionales e internacionales de su especialidad y ha tenido responsabilidades organizativas en los más importantes en el país. Cuenta con una amplia bibliografía tanto en libros como en artículos de revistas.

³ **Emily Spinelli** (EE.UU.) es doctora (1971) por la Universidad del Estado de Ohio. Actualmente es la Directora Ejecutiva de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) (www.aatsp.org) y Profesora Emerita de la Universidad de Michigan-Dearborn (www.umd.umich.edu) donde enseñaba cursos de lengua, literatura y cultura española y de la formación del profesorado de lenguas extranjeras. Ha escrito varios libros de texto de nivel universitario así como muchos artículos en revistas académicas. Es una ponente frecuente en congresos regionales y nacionales y ha dado numerosas presentaciones para escuelas y universidades por todos los EE.UU. Ha sido muy activa en organizaciones profesionales y sirvió como Presidenta de la American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (www.actfl.org) y Editora de *Foreign Language Annals*. Es recipiente de varios premios incluyendo el premio prestigioso de Florence Steiner para Liderazgo en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Más información puede leerse en www.aatsp.org/?page=spinelli

Su dirección electrónica es: espinelli@aatsp.org

⁴ **Anne-Marie PENON**, nacida en 1954, enseña el español desde 1976, primero en la Enseñanza Pública francesa, y desde 1980, en la Enseñanza Concertada. Empezó enseñando en la Secundaria (Colegio e Instituto), y a partir de 1982, empezó de profesora en Clases preparatorias (Enseñanza Superior). Desde 2002, sólo se dedica a estas Clases. Es profesora "agregada" (*agrégée*) de la Universidad. Publicó un manual de preparación a las pruebas escritas del "Baccalauréat" francés en 1986; por otra parte contribuyó a la elaboración y al desarrollo del DCL (Diploma de Competencia en Lengua, destinado a profesionales adultos) del Ministerio de Educación francés, para la lengua española. Socia de la AFDE desde hace más de 20 años, es presidenta de esta asociación desde 2007.