

MITOS SOBRE LAS VARIEDADES Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Hay quien piensa que lingüistas y profesores están libres de prejuicios en relación con las lenguas, pero la experiencia y la bibliografía demuestran que no es así. Los especialistas en lenguas son también hablantes, insertos en una cultura, con sus actitudes y creencias, susceptibles al juicio condicionado y al despotismo de las ideologías. Por esta razón, puede ser oportuno repasar algunos de los prejuicios, creencias o mitos más difundidos respecto a la configuración de las lenguas y su aprendizaje, presentes entre los legos en materia lingüística, pero que también alcanzan el criterio del profesorado menos avisado en materia de variedades de la lengua española.

En un capítulo anterior, ya comentamos de modo escueto los elementos básicos de una teoría lingüística popular, contrapuestos a la teoría que proponen los lingüistas. La arquitectura de esa teoría popular está fundamentada en las creencias y actitudes lingüísticas o sociolingüísticas de los hablantes, y se relaciona directamente con muchos de los mitos que circulan en torno a las variedades de la lengua y su enseñanza. Al hablar de dialectología perceptiva, Preston (2004) concluye que hay dos factores que determinan la mayoría de las actitudes lingüísticas de los hablantes: la naturaleza más o menos agradable de las lenguas y la corrección de su manejo. Junto a esto, la percepción lingüística también se muestra especialmente sensible hacia los usos que se consideran característicos de un nivel inferior al de la "normalidad" en una comunidad de habla, como son los usos dialectales y vulgares o el habla de los extranjeros.

Los mitos que comentaremos en los siguientes apartados se inscriben, a grandes rasgos, en tres ámbitos principales: el ámbito de la corrección lingüística; el ámbito de la variación y de las variedades lingüísticas; y, finalmente, el ámbito del aprendizaje de la lengua, fuertemente ligado al de la enseñanza, que aquí se tratará, fundamentalmente, en relación con hechos geolingüísticos y sociolingüísticos. La corrección se ha convertido en un ámbito mitológico para los hablantes de cualquier lengua, tanto por la necesidad de tenerla en cuenta de modo general, como por la conveniencia de prescindir de ella en determinados contextos: las pautas o criterios generales de corrección (prestigio abierto) pueden ser contravenidos por el seguimiento de unas normas diferentes (prestigio encubierto), que, sin embargo, permiten reforzar la identidad y la pertenencia a un grupo determinado (Trudgill, 1983). De este modo, una comunidad de habla puede seguir una norma sociolingüística general, mientras uno de sus grupos integrantes puede seguir normas que no coincidan con ella, provocando un efecto similar al de las cajas chinas por el que una norma particular se inserta dentro de otra norma de mayor alcance.

Las variedades lingüísticas, por su lado, forman parte de la personalidad de las comunidades y a menudo sirven de base para la construcción y transmisión de su imagen. Una variedad lingüística es una señal de identidad social, como lo son otros rasgos sociales y culturales, 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 del grupo o la comunidad en cuestión. La práctica centenaria de la enseñanza de idiomas también ha ido poniendo en circulación numerosos juicios y prejuicios, algunos de los cuales afectan expresamente al aprendizaje de las variedades lingüísticas. Estos mitos relativos a la enseñanza de las variedades han surgido tanto del lado de los aprendices como del lado de los profesores, así como de las comunidades en las que interactúan los hablantes de segundas lenguas.

6.1. MITOS SOBRE LA CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Muchos mitos sobre el uso de la lengua en sociedad aluden a su corrección formal, midiéndola con criterios, bien fijados socialmen-

te, bien fijados desde un estamento responsabilizado de tal misión, como la Real Academia Española o las academias de la Lengua Española. Entre los instrumentos capaces de fijar un criterio de corrección, destaca el diccionario, elemento de brillo rutilante dentro del imaginario cultural popular. En la interpretación de los mitos sobre la corrección, resulta especialmente útil el concepto de "lengua ejemplar" incluido en la teoría lingüística popular de Preston. La lengua ejemplar es aquella que utilizan los hablantes que disfrutan de un acceso directo y privilegiado a la lengua general. Esta es también la lengua que se refleja en las obras que tienen como fin establecer unas normas de uso. A partir de estos factores surgen algunos mitos sobre la corrección lingüística.

a. Para hablar una lengua, hay que seguir la norma correcta de los nativos

Este mito identifica el dominio de una lengua con el conocimiento de la norma aceptada por los hablantes nativos como referente de corrección (Moreno Cabrera, 2000: 258). Probablemente, muy pocos hablantes se atreverían a negar la evidencia de una afirmación así, pero en ella se encierran suposiciones e implicaciones que los especialistas y profesores no pueden desatender. Si desgranamos los componentes del mito tal cual viene formulado, habría que empezar poniendo en tela de juicio el hecho de que "hablar una lengua" consista en "seguir una norma". No es así. Hablar es un proceso psico-fisiológico regido por pautas lingüísticas, desarrollado en un entorno social, que puede materializarse sin el seguimiento de la norma aceptada por un grupo de hablantes determinado. La norma afecta al uso social de la lengua, de acuerdo con unas determinadas directrices sociolingüísticas. Por otra parte, si "hablar una lengua" se interpreta como "ser capaz de hablar una segunda lengua", tampoco puede sostenerse la necesidad imperiosa de seguir la norma de corrección de los nativos. De hecho, son infinitas los mensajes emitidos por extranjeros que no se ajustan al rigor de una norma nativa de corrección, sin que pueda decirse, por tal razón, que son incapaces de hablar esa lengua. Finalmente, si "hablar una lengua" se interpreta como "ser capaz de hablar bien una lengua" y el adverbio "bien" se refiere a la adecuación de un uso social, en tal

caso sí tendría sentido acudir al criterio de los nativos para identificar los elementos que resultarían correctos por su adecuación en el uso comunicativo.

La parte del enunciado que dice "seguir la norma correcta de los nativos" también merece una mínima exégesis. En primer lugar, no puede presuponerse que los hablantes nativos, por el hecho de serlo, encarnen una norma correcta. Las normas que fijan la "corrección" son normas externas a la lengua misma, ya que vienen fijadas desde fuera del propio proceso lingüístico, bien mediante acuerdos corporativos explícitos, como los que alcanzan las academias de la lengua, bien mediante modelos propuestos individualmente por expertos. No es apropiado, pues, hablar de una norma correcta de los nativos, como lo demuestra el hecho de que existen usos nativos que pueden ser diferentes y hasta contradictorios respecto a la norma.

En segundo lugar, los hablantes de una comunidad no solo no siguen en multitud de aspectos las reglas fijadas por las academias, sino que ni siquiera suelen conocerlas. Al ser este tipo de normas ajeno a la lengua misma, su conocimiento exige una formación específica —generalmente, a través de la escuela— y no todo el mundo tiene acceso a ella. Tan es así, que no es infrecuente que las reglas gramaticales sean mejor conocidas por los extranjeros, que se han tomado la molestia de estudiarlas en su literalidad, que por los nativos, a menudo despreocupados de estos criterios formales.

Ahora bien, más allá del interés que los nativos tengan por el estudio de la norma fijada para su lengua, es muy relevante el hecho de que las reglas puedan entrar en colisión con los usos más habituales y frecuentes dentro de una comunidad. Se trata del conocido y largo conflicto entre "regla" y "uso", que no en pocas ocasiones se ha resuelto a favor del uso, cuya fuerza puede incluso conducir al establecimiento o la modificación de una norma de corrección. El problema es habitual y evidente, ya que hay decenas de hechos lingüísticos que contradicen clara y rotundamente la prescripción académica, las reglas oficiales, y que son utilizados de forma común en amplios territorios del dominio hispanohablante (impersonales concordados —*hubieron problemas*—, leísmo, uso de doble preposición en *a por*, concordancia de *se los por se lo*). Esta clase de hechos provoca la confusión en los alumnos de español, sobre todo cuando tie-

nen ya un nivel suficiente como para apreciar las contradicciones entre los usos y las reglas, pero también crea problemas al profesorado de español.

En resumen, para hablar bien una lengua hay que ir más allá del simple seguimiento de la norma de corrección, una norma que presenta numerosas lagunas para los propios hablantes nativos y que, no en pocas ocasiones, entra en conflicto con los usos cultos de la comunidad lingüística.

b. *Las palabras que no están en el diccionario no existen*

¿Cuántas veces se oyen afirmaciones como esta: "eso no se puede decir porque no viene en el diccionario"? Popularmente se confunde lo que se puede decir con lo que se debe decir y esto último se condiciona a la aparición de una voz, un giro o una expresión en las obras de referencia de la planificación lingüística (gramática, diccionario). Entre ellas, es el diccionario quien ocupa la posición de máxima visibilidad y de mayor poder prescriptivo. Resulta tan potente la imagen social del diccionario para el uso de la lengua, que es así como suele denominarse, *el diccionario*, en singular, sin caer en la cuenta de que la batería de obras lexicográficas es larga. Cuando un hablante afirma que "ha mirado algo en el diccionario", para él es asunto menor el tipo de repertorio léxico consultado.

En la percepción popular, los diccionarios pueden clasificarse según dos criterios: el precio y el número de palabras que incluye, siendo ideal la opción que ofrece un mayor número de palabras por un mejor precio. Afortunadamente, los profesores no participan de esta percepción popular y consideran parte de su trabajo aconsejar debidamente sobre qué diccionario es el adecuado en cada caso, según si las necesidades informativas son de naturaleza escolar, técnica, profesional o literaria. En este contexto, es obligada la mención del *Diccionario de la lengua española* de las academias de la lengua, el único con carácter normativo o prescriptivo, si bien no incluye en su interior todas las posibilidades léxicas que la lengua ofrece, ni siquiera las que reflejan usos cultos. Tal limitación tiene mucho que ver con que el español sea una lengua internacional, polinormativa e instalada en contextos culturales particulares y muy diver-



tos. De esta forma, muchas palabras no "vienen" en el diccionario, no por el deseo o la decisión de prohibir su uso, sino por la dificultad técnica que supone la elaboración de este tipo de obras, tanto en la recogida de nuevas voces y acepciones, como en el tratamiento de los usos léxicos en toda su diversidad. No es un problema de las palabras, sino de los propios diccionarios (Moreno Cabrera, 2000: 260) o, mejor, de los que los redactan.

A propósito de las variedades de la lengua española, han de tenerse en cuenta varios hechos y argumentos que ayudan a entender su lugar dentro de los diccionarios, en general, y del diccionario académico, en particular. Un primer hecho es la presencia misma de voces dialectales, voces que se usan en unos territorios hispanos específicos, porque, como ya se ha visto, el diccionario académico concede espacios a palabras manejadas en los territorios que componen todo el dominio de la lengua. Por esta razón, cualquier hablante puede hallar voces en el diccionario académico que nunca han formado parte de su inventario, ni activo ni pasivo, y que tal vez nunca formarán parte de él, a menos que algún factor (viajes, medios de comunicación, migraciones) lo ponga en contacto con otras variedades. Desde este mismo plano de la realidad, se da el caso de voces que oímos por primera vez y que enseguida tildamos de incorrectas, aunque lo único que les pasa es que tienen un origen geográfico distinto del nuestro, por lo que suponemos que no han de estar incluidas en los diccionarios. Un hablante madrileño, al oír la palabra *esbarar*, puede sentir la tentación de catalogarla automáticamente como dialectal o como antigua y de suponer que no cuenta con las bendiciones académicas, ... hasta que consulta el diccionario y comprueba que, efectivamente, es una palabra bendecida como variante de *resbalar*. Así pues, el diccionario académico va mucho más allá de los usos cultos de nuestra comunidad; e incluso de nuestra época, ya que también recoge vocablos arcaizantes. Por eso es posible encontrar en él muchas más voces que no oiremos a lo largo de nuestra vida, por muy buena formación cultural que tengamos.

Al mismo tiempo, por ser el diccionario académico una obra limitada, como las fuentes de las que bebe, hay multitud de palabras dialectales que no resultan incluidas, sin que deba suponerse por ello que se trata de formas vulgares, locales o anticuadas. La tendencia del hablante no especialista es a pensar que las voces ausen-

tes del diccionario no deben usarse, por inapropiadas o incorrectas, sin comprender que el azar puede haber sido el responsable de que en el diccionario hayan caído unas voces dialectales sí y otras no. Popularamente, los vocabularios dialectales son bien aceptados como fuente de información, pero no acaban de convencer como fuente de legitimación del léxico. Además, el problema de estos vocabularios es que a menudo confunden lo dialectal con lo vulgar y esa confusión es fatal para su aceptación como obra de referencia y para su posible aplicación en la enseñanza.

En resumen, la ausencia de determinadas palabras en el diccionario de las academias de la lengua española no es prueba de su inexistencia en el uso ni certifica su incorrección, dado que puede deberse, entre otras razones, a limitaciones del propio diccionario y no a un juicio sumárisimo sobre la existencia o condición de las formas ausentes. Hay numerosas voces dialectales que deberían haberse incluido si se hubieran aplicado los mismos criterios que sirvieron para la inclusión de otras tantas. Si no ha sido así, la responsabilidad es de quien ha hecho el diccionario. Por otro lado, el diccionario académico incluye voces dialectales, pero no por ello han de ser utilizadas de un modo general porque su uso no tiene por qué ser adecuado en todas las áreas del dominio lingüístico. En cualquier caso, es importante no confundir lo dialectal con lo vulgar, no tachar directamente de incorrecto aquello que no se encuentra en el diccionario, ni dar como de uso general aquello que sí se encuentra en él. Y, en cuanto a la existencia de las palabras, su simple enunciación sirve para certificarlas, sin más: la palabra que se pronuncia o se escribe ya existe, y no necesita pasar a la vitrina de un diccionario para ser real; cosa distinta es sancionar su corrección o su adecuación a una norma.

c. *Hay que hablar el español como Dios manda*

No existe un español "como Dios manda" porque la lengua no se utiliza al dictado de ningún ser sobrenatural, sino de la sociedad que la utiliza como vehículo de comunicación. La teoría lingüística popular asume la existencia de una lengua, ajena al hablante, con vida y sentido propios, catalogada como categoría inaccesible al individuo. Tal forma de pensar concibe una lengua de esencia inmutable, que ha de ser imitada por todos aquellos que aspiren a hacer

un uso ejemplar o, simplemente, normal de ella. Los especialistas y profesores, sin embargo, saben que la lengua se construye entre todos los miembros de una comunidad y que, a partir de unas cualidades psico-fisiológicas propias de la especie, va moldeándose mediante su empleo consensuado en el seno de una sociedad. Todo uso válido para la comunicación social es un uso legítimo y apropiado de la lengua. Cuando el uso se ajusta a unas pautas emanadas de la propia comunidad idiomática, se habla entonces de un uso correcto o de un uso culto.

El mito que nos ocupa, sin embargo, no plantea en el fondo una cuestión epistemológica sobre la naturaleza del lenguaje, sino algo mucho más superficial. Si atendemos a los contextos en que suele enunciarse una frase como la que comentamos, se comprueba que, tras ese "como Dios manda", suele haber dos referentes: uno genérico y otro específico. El referente genérico es el que se considera como habla normal de los nativos, según el esquema de la teoría popular; todo lo que está por debajo de ese nivel (lo dialectal, lo vulgar, el habla de los extranjeros) no refleja un uso "normal" de la lengua y, por lo tanto, no puede decirse de ello que sea "lo que Dios manda". Así, hablar bien una lengua es hablar como lo hacen los nativos y usarla de un modo adecuado a una comunidad. En cuanto al referente específico, es el que considera como habla "normal" la variedad castellana del español. En este sentido, el que no habla el español castellano no habla "como Dios manda". No hace falta insistir en la parcialidad y el eurocentrismo de este último planteamiento, que, por otra parte, obedece a razones históricas y de prestigio cultural heredado. En ocasiones, como alternativa a esta forma de entender el "hablar como Dios manda", se emplea la fórmula "hablar como Cervantes" o "hablar la verdadera lengua de Cervantes", pero de este modo incurrimos en otras impropiedades, dado que no es esperable que ningún hablante de español –nativo o no nativo– aspire en el siglo XXI a usar esta lengua como se hacía en 1600, la época de Miguel de Cervantes.

6.2. MITOS SOBRE LA VARIACIÓN Y LAS VARIEDADES DE LA LENGUA ESPAÑOLA

La experiencia directa de una lengua y de sus variedades da lugar a percepciones e interpretaciones tan diversas como las perso-

nalidades y roles que concurren en cualquier comunidad. El contacto con una realidad nos lleva a su percepción y desde ahí se elabora una interpretación determinada. Por otro lado, la lengua y su uso en sociedad conforman un entramado de fenómenos que en buena medida son percibidos por los hablantes, pero que no en pocas ocasiones pasan inadvertidos. La consciencia y la conciencia sociolingüísticas son, pues, fundamentales para la formación de las actitudes lingüísticas y, según sea su alcance y profundidad, pueden originar ideas, creencias y mitos de diversa naturaleza.

Los mitos sobre la variación y las variedades de la lengua española pueden construirse a partir de cualquier realidad lingüística, desde la más inmediata al hablante, hasta la que afecta a ámbitos geográficos desconocidos. La idea de que todos los hablantes de un lugar se ajustan a un prototipo lingüístico determinado (por ejemplo, el supuesto ritmo entrecortado y chulesco de los españoles madrileños) supone una simplificación de la realidad elaborada por los hablantes de las variedades circundantes. Por otra parte, en español hay algunas modalidades, de referencia para toda la comunidad idiomática, que las hace objeto de especial tratamiento en el mundo de las creencias y de los mitos: México, Colombia, España. También es destacable el tratamiento que se le da a América en su conjunto en el ámbito de las creencias. Todo ello se verá recogido en los mitos que nos disponemos a comentar, incluidas las comparaciones entre unas modalidades y otras.

a. *Un dialecto es una lengua mal hablada*

Según Calvet (1981: 39 y ss.), los dialectos se distinguen de la lengua en el hecho de que esta se encuentra en una posición privilegiada, geográfica y políticamente, mientras aquellos se limitan a fortalecerla concediéndole sus cartas de nobleza y de antigüedad. Esto no impide que la actitud hacia ellos suela ser despectiva, tanto por parte de los ajenos a él, como por parte de sus propios hablantes. Calvet encuentra en los dialectos un rastro del proceso que él mismo denomina *glotofagia* o *canibalismo lingüístico* y que consiste en que una *lengua dominante* hace desaparecer a una *lengua dominada* engulléndola. Otro especialista en cuestiones de imperialismo lin-

güístico, Robert Phillipson, considera que el término *dialecto*, como el de *tribu*, en otro plano, forma parte de una ideología esencialmente racista, por la cual un grupo dominante se distingue de y estigmatiza a un grupo dominado: la "lengua" es lo que habla mi "nación", el "dialecto" es lo que habla tu "tribu" (Phillipson, 1992: 38). La formulación conceptual que Calvet y Phillipson hacen de "lengua" y "dialecto" tiene mucho que ver, desde nuestra perspectiva, con una ideología que se hizo palpable en España a lo largo del siglo XIX y cuyas raíces pueden descubrirse con claridad en la Francia de los siglos XVII y XVIII. Se trata de la búsqueda del monolingüismo, avalada por los pensadores de la Revolución, para los cuales la consigna revolucionaria era muy clara: había que destruir los dialectos (Pop, 1951: 6-13). Como explica Manuel Alvar (1982: 72-73), en la República del siglo XVIII, la lengua debía ser única y las distintas variedades lingüísticas del territorio se interpretaban como una forma de federalismo que había que desterrar. La unidad de la República exigía la unidad idiomática. Este es el espíritu que se irradiaba sobre España y la legislación de Carlos III lo hizo suyo, favorecido por la realidad demolingüística española, mayoritariamente hablante de una de las lenguas peninsulares: el español o castellano (Moreno Fernández, 2008).

Situándonos en este contexto ideológico, la aplicación de la palabra *dialecto* sobre realidades bien reconocidas como lenguas (catalán, gallego, vascuence, en España; náhuatl, quechua, guaraní, ... en América) puede deberse a una influencia directa del pensamiento francés, tal vez por la analogía de las situaciones lingüísticas de ambos países. A esta misma ideología lingüística, centralista y "revolucionaria" importada de Francia, puede deberse la generalización de una visión de las tierras americanas y filipinas como enclaves primigenios de variedades lingüísticas sobre las que se superpuso el empleo generalizado y vertebrador de la lengua española. En este sentido, un dialecto sería una modalidad del repertorio idiomático de los territorios de América y de Filipinas. Así pues, teniendo en cuenta el planteamiento "revolucionario" de preeminencia de la "lengua" frente los "dialectos", no resulta extraño que la referencia a estos últimos pueda llegar a cargarse de valores despectivos o negativos, paralelos a los que en francés se asocian a la palabra *patois* y que, en español, al no existir una voz tan específica, acaban afectando al propio término *dialecto*.

En resumen, la adjudicación de la etiqueta *dialecto* a una modalidad lingüística, diferenciándola claramente de las modalidades catalogadas como *lenguas*, refleja un trasfondo ideológico, de raíz lejana, que sigue formando parte de la mitología sociolingüística hispánica. Desde la dialectología contemporánea, un dialecto es la manifestación de una lengua en un territorio determinado, sin que deban atribuírsele por ello valores negativos: todo hablante de español hace uso de esta lengua por medio de uno de sus dialectos. Hay quien prefiere, sin embargo, prescindir de la etiqueta de *dialecto* y hablar de *geolectos* o simplemente de *variedades*. Es una solución terminológica que no debe servir como camuflaje de un fondo ideológico parcial e inapropiado para el tratamiento de las lenguas.

b. ¿Todos somos iguales o nadie se parece en nada?: el tonto y el loco

La percepción de la diversidad lingüística puede estar condicionada por el sentimiento de pertenencia o de lejanía respecto de una comunidad, sin atender a factores propiamente lingüísticos. De la misma manera, es posible que las diferencias percibidas entre dos comunidades de habla sean valoradas de modos distintos, según la dimensión que se quiera resaltar. En algunos casos, se hacen más llamativas las afinidades y se les concede un peso extraordinario; en otros, interesa recalcar las discrepancias y se buscan y señalan hasta donde no las hay. Estas tendencias interpretativas pueden llegar, incluso, a formar parte del juego interpretativo de los profesores de lenguas, que acentúan similitudes y divergencias, exagerándolas y difuminándolas, según interese a la enseñanza de la materia lingüística de que se trate en cada momento. En los primeros niveles de enseñanza de español, se tiende a obviar o minimizar las diferencias entre modalidades hispánicas, para no sembrar en el aprendizaje dudas que retrasen innecesariamente el aprendizaje; del mismo modo, en los niveles superiores, precisamente para hacer patente la diversidad, se trabaja sobre materiales tan distantes que pueden dar las impresiones de que las diferencias internas del español son mucho mayores de lo que revela la comunicación cotidiana.

Todas aquellas estrategias que presentan la diversidad como acentuada o como reducida pueden tener una justificación pedagógica.

gica que habrá que equilibrar en el momento oportuno, para que las creencias de los propios aprendices se ajusten lo más posible a una realidad objetiva. El problema viene cuando la presentación de la realidad, deformada por un lado o por el otro, no responde a una estrategia de enseñanza, sino a una creencia firme, que los hablantes elevarían a la categoría de mito. Cuando esto sucede, estamos ante convicciones de tontos o de locos. El tonto piensa que todos somos iguales; el loco dice que nada nos une. Hablamos de tipos extremos, pero que pueden descubrirse en muchas ideas y afirmaciones menores. Aunque extrañe o indigne, hay mexicanos que afirman no entender la lengua empleada en las películas españolas, por el simple hecho de serlo, como hay españoles que se resisten a ver películas argentinas porque consideran que no es accesible para ellos la lengua allá empleada. En tales casos, se practica un ejercicio metonímico que lleva a tratar como ajeno todo lo expresado en otras modalidades por el hecho de que no se entiende una parte de ello. Es cierto que las películas de la primera época de Pedro Almodóvar son complicadas de seguir para los hispanohablantes americanos o para los extranjeros, pero la dificultad no está en el español, sino en el uso urbano, madrileño, coloquial y juvenil que se hace de la lengua, lo que las distancia, no solamente de los mexicanos o de los aprendices, sino también de todos aquellos españoles que no son urbanos, madrileños ni jóvenes. La lengua es un todo que se capta por partes, llámense dialectos, sociolectos o registros y esto debe saberlo el profesorado de español para erradicar falsas ideas.

En el extremo opuesto se hallan los que piensan que las diferencias entre hispanohablantes no existen o son ridículas. Tal actitud podría calificarse de "naïf", si no fuera porque muchas veces responde a unas creencias que podrían estar impregnadas de una ideología con regusto imperialista, en sentido decimonónico. No será esta obra la que difunda que el español no es una lengua unitaria, pero tampoco se leerá aquí que el español es monolítico y homogéneo. La homogeneidad en materia de lengua no se da ni en el seno de una misma familia, como ya demostró Rousset en 1891; siendo así resulta impensable hacerla extensiva a un dominio gigantesco, como el hispanohablante. Las diferencias internas del español, reflejadas, en buena medida, en nuestros cuadros sinópticos (capítulo 2), son una realidad insoslayable y se hacen evidentes a cual-

quier hablante nativo o no nativo. Algunas de esas diferencias no se aprecian sin un análisis detenido o un conocimiento previo, como ocurre con las formas geopolisémicas. Estas son las que exigen mayor cuidado en el uso, aunque rara vez son objeto de enseñanza, ni cuando el español se enseña como primera lengua, ni cuando se enseña como segunda o a extranjeros.

c. Todos los americanos suenan igual

En 1992, Juan Lope Blanch publicó un estudio más que interesante titulado "La falsa imagen del español americano". Dentro de esa falsa imagen, los rasgos que más se han mencionado para definir el español de América son "su sorprendente uniformidad, su firme conservadurismo, su básica rusticidad o vulgarismo, su colorido amerindio, su originario arcaísmo y su parcial andalusismo" (Lope Blanch, 1992: 313). Entre ellos, el referido a la uniformidad del español americano merece un comentario especial.

Si el español de América fuera uniforme, todos los americanos (los hispanohablantes) sonarían igual, pero no es así. A los oídos de un hablante de España, es posible reconocer un "aire de familia" entre modalidades americanas de distinta procedencia, pero eso no significa que los españoles sean capaces de distinguir siempre entre lo americano y lo español o que jueguen con una dicotomía que deja América a un lado y España al otro, como lo demuestra el hecho de que en no pocas ocasiones se creen reconocer como americanas las hablas de los canarios o, incluso, de los andaluces.

La realidad es que las hablas americanas muestran diferencias internas que las alejan de la uniformidad, a pesar de compartir rasgos generales, como un seseo mayoritario, una pronunciación dentalizada de la *ese* o un yeísmo mayoritario. Pensemos simplemente en la sucinta comparación entre un mexicano, un cubano y un argentino. Las diferencias fonéticas que existen entre ellos son perfectamente reconocibles para cualquier hispanohablante (distinto tratamiento de las consonantes en posición final de sílaba; distinta pronunciación de la palatal *ye*), por no hablar de las diferencias gramaticales (voseo de prestigio en el Río de la Plata, orden de los pronombres en el Caribe —¿qué tú dices?—, uso enclí-

co del pronombre *le* en México: *ánde le, sígale*) o de los diferentes usos léxicos. Efectivamente, en contra de lo que muchos españoles creen, el español de América no es uniforme.

La supuesta uniformidad lingüística de América se ha puesto en contraste con la diversidad lingüística de España, con el argumento, mil veces repetido, de 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. Estamos ante un mito complementario de la creencia sobre la uniformidad atribuida al español de América. No es este buen lugar para negar que, dentro de España, existe una diversificación lingüística apreciable, diversidad -idiomática y dialectal- que no siempre es conocida por los hispanohablantes de América ni por todos los profesores de español repartidos por el mundo: de hecho, otro mito de muchos hablantes ajenos a España es que todos los españoles hablamos con la *zeta*, sin tener en consideración el seseo andaluz y canario o el ceceo andaluz, como queda explicado en el resumen de las características del español de Andalucía y de Canarias. Sin embargo, no siempre resulta correcto llevar la diversificación de España mucho más allá de las divergencias existentes entre las modalidades americanas. Con mucha frecuencia, cuando se piensa en la heterogeneidad de España, se comparan variedades de origen distinto: pongamos por caso los hablas asturianas -herederos de las hablas asturleoneras medievales- y las hablas de Cádiz, emparentadas históricamente con el castellano. Si, como ha sugerido el propio Lope Blanch, se compararan variedades geolectales de la península Ibérica surgidas históricamente desde el castellano antiguo, las diferencias no resultarían mucho mayores que las que se encuentran entre territorios americanos diferentes. La distancia entre el español más conservador de México y el español innovador de las costas del oriente de Venezuela no tiene por qué ser mayor que la distancia que existe entre el castellano de Burgos y el de las costas de Huelva. Otra cosa son las distancias geográficas, puesto que las diferencias lingüísticas que se encuentran en España a una distancia de quinientos kilómetros bien pueden hallarse en América a una distancia de cinco mil.

d. En Colombia se habla el mejor castellano

En América existe una idea general de que los colombianos hablan muy bien el español o, como dicen en casi toda América del Sur, el castellano. Colombia tiene muy buena fama lingüística y en ello tuvo que ver el hecho de que la cultura colombiana contara con un padrino tan excepcional como Alexander von Humboldt, que visitó Bogotá en el siglo xix y que supuestamente dijo de esta ciudad que era la "Atenas de América del Sur" (tal vez otro mito), por la proliferación que allí había de centros culturales y científicos, incluido un observatorio astronómico fundado por José Celestino Mutis, el famoso botánico y matemático, nacido en Cádiz y fallecido, precisamente, en Bogotá. Dentro de Colombia, Bogotá es la ciudad que acumula mayores elogios, tanto por su cultura como por su modo de hablar.

La causa de que a Colombia se le atribuya un forma excelente de hablar responde a varios factores, como el gusto por el buen uso de la lengua, la buena formación ofrecida tradicionalmente en las escuelas públicas y el hecho de utilizar un español de carácter conservador, que suele ser mejor valorado por los hispanohablantes. Porque el habla colombiana puede catalogarse entre las de fonetismo conservador, dentro del panorama hispánico general. Y Colombia tiene, a su vez, como área conservadora por antonomasia, la cordillera andina, desde el Oeste de Venezuela y el Nordeste de Colombia, hasta el Oeste de Bolivia. Los rasgos más característicos de esta zona andina de la Sierra, conocida también simplemente como zona andina, son rasgos de conservadurismo fonético que coinciden, en gran parte, con los de otras áreas conservadoras y que resultan favorecidos por las características del quechua y el aymara. Por lo demás, entre los colombianos encontramos hablantes de todo tipo: desde hablantes cuidadosos que manejan esmeradamente el español, hasta hablantes muy descuidados. La falsedad del mito estaría, no en que se haga en Colombia un mal uso de la lengua, sino en interpretar que en otras áreas hispánicas no hay hablantes capaces de expresarse con un nivel semejante al de los mejores hablantes colombianos.

e. México es el país hispánico más importante

El peso de la realidad es aplastante: México es el país que reúne más hablantes nativos de lengua española. Siendo así, podría pensarse que se trata del país hispánico más importante. Lo cierto es que este simple argumento de naturaleza cuantitativa se ha esgrimido, en más de una ocasión, cuando las academias de la lengua española han tenido que pronunciarse sobre la corrección o aceptación de un rasgo lingüístico determinado. 100 millones de hablantes son un aval suficiente como para considerar la aceptación de la concordancia con verbos impersonales (*hubieron muchos problemas*). En un caso como este, el pulso entre regla y uso suele acabar cayendo de este último lado, donde la demografía tiene la última palabra. Ello no impide, sin embargo, atender a una prevención más que evidente: México no es un territorio dialectalmente homogéneo; por mucho que se eleven las características del español de la Ciudad de México a la categoría de paradigma nacional (Ávila, 2003; Mendoza, 2006), la dialectología mexicana dice que hay un México de rasgos fónicos más cercanos al Caribe (las costas), otro que opta por alternativas diferentes a las capitalinas (el Norte), otro que convive estrechamente con las lenguas mayas y que se deja influir por ellas (Yucatán, Chiapas), ...

El mito de México comienza a ponerse en duda cuando su importancia se destaca en detrimento de otras áreas hispánicas. Y es que las cantidades no son los únicos atributos que deben valorarse en las lenguas. Es cierto que el concepto de "frecuencia" es vital a la hora de entender el uso lingüístico, pero no es el único, ni la perspectiva cuantitativa debe negar la validez de otros puntos de vista. De hecho, está constatado que las creencias y actitudes ni responden a frecuencias, ni tienen por qué basarse en realidades constatables para existir. Cada región hispánica tiene su importancia para el conjunto de la comunidad: Andalucía constituyó el caldo de cultivo para la aparición de lo que hemos llamado variedades innovadoras; Canarias ha establecido durante siglos un puente estable entre América y Europa; el Caribe es el mayor laboratorio de innovación lingüística; el Cono Sur es el hábitat natural para el desarrollo de valores sociolingüísticos y pragmáticos diferentes de los que se encuentran en el hemisferio norte (voseo, paradigmas verbales); y España sigue funcionando como referencia histórica y de prestigio

dentro del imaginario hispánico colectivo. La importancia no está en un territorio; la importancia está en la riqueza y consistencia del conjunto.

f. El español de España es el más puro

Ya hemos tenido ocasión de explicar que muchos de los usuarios de la etiqueta "español estándar" la atribuyen sin mayores reflexiones al español de España. Normalmente quien esto hace no se para a aclarar que en realidad se refiere solamente al español de Castilla o del Norte de la península, lo que da una idea del relajamiento con que se maneja tal concepto. Objetivamente, no hay razón lingüística que justifique que el español de España represente las virtudes de una "lengua estándar" porque las mismas credenciales podría presentar el de México, el de Argentina o el de otro lugar. Sí pueden darse razones extralingüísticas para ello, pero eso ya no es un mérito de la lengua en sí, sino de sus circunstancias históricas.

A España se le atribuye la imagen de la autenticidad lingüística, de la legitimidad de la "madre patria", de la referencia histórica por antonomasia. Por supuesto, 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? Esta cuestión no se plantea entre lingüistas, sino que forma parte de los mitos populares. En caso de duda, hay muchos argumentos que manejar, pero el más sólido no es precisamente que el español de España es "el español auténtico". Dice Leonor Acuña, a partir de los resultados de unos estudios realizados en la Argentina, que los hablantes de Buenos Aires depositan la norma o consideran dueña de la misma a España, a través de la Real Academia Española o de sus diccionarios y gramáticas. Es interesante observar que esta tendencia aparece también en los lingüistas: los diccionarios, las gramáticas o simplemente los trabajos de dialectología referidos a áreas hispánicas concretas no suelen ocuparse de esas áreas como conjuntos, sino solamente de aquello que las aparta de la norma peninsular (Acuña, 1997).

Por mucho que la opinión popular pueda ser así, los profesionales de la lengua deben saber que ningún país hispano monolingüe

za la corrección. La corrección consiste simplemente en ajustarse a unos criterios marcados por las directrices académicas, cada vez más internacionales, 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.

g. *Los españoles maltratan la lengua*

Quién sabe si por compensar las muchas críticas hechas desde España hacia el español de América, algunos hispanohablantes americanos atribuyen a los de España cierta desidia en el uso de la lengua, no exenta de maltrato. Me decía un amigo argentino: ¿cómo me voy a preocupar por 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, muy trabajador (eso sí), aunque algo lelo, que en algunos lugares recibe el apelativo de "gallego" y en otros de "cachupín", con tono entre jocoso y despectivo. Si a ello se le añade el empleo frecuente de expresiones catalogadas de incorrectas, el juicio negativo está servido. 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 son despreocupados en cuestiones lingüísticas o que el leísmo 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 (verbos que en latín regían dativo). La radicalidad del mito merece la ponderación y mesura del buen juicio, acompañadas de un nivel adecuado de información sobre los usos lingüísticos y sobre sus hablantes, tanto los de España, como los de cualquier otra área hispana.

h. *El espanglish es una degradación del español*

El espanglish es resultado de la convivencia de las lenguas española e inglesa, especialmente en los Estados Unidos de América y

especialmente en la lengua hablada. Esta convivencia puede dar lugar a numerosos fenómenos, incluida la influencia del español sobre el propio inglés (*Chicano English*, *Mock Spanish*), pero ahora nos interesa el espanglish, también llamado *spanglés*, conocido en algunas regiones como *pocho* o *tex-mex* y que algunos bautizan como *anglitparla*. A menudo, cuando no se entiende bien una realidad, 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", una "lengua nueva para un concepto viejo", una "forma transitoria de comunicación", una "muestra de destreza lingüística", un "dialecto", una "jerga", un "localismo", "la lengua de los hispanos", el "idioma de los hispanos pobres", una "amenaza para el inglés" o un "acto de rebeldía contra el inglés"; 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". En fin, lo mismo se dice que es la lengua del siglo XXI, que se asegura que jamás llegará a convertirse en idioma. Estamos en el vórtice de un auténtico huracán de opiniones y creencias.

Ante semejante avalancha de definiciones, la realidad necesita un poco más de atención y estudio, así como una reflexión sobre ciertos criterios generales que ayuden a poner orden entre conceptos y palabras. Por eso puede resultar de interés reproducir aquí un decálogo que construimos hace unos años (Moreno Fernández, 2003) y que se refiere esta realidad en su conjunto, con implicaciones en su uso y su enseñanza.

1. *Variedad de mezcla bilingüe.* Esta es la catalogación que un sociolingüista haría del espanglish, aunque algunos prefieren hablar de "lenguas entrelazadas". Desde un punto de vista socio-histórico, el espanglish surge principalmente en el seno de un grupo étnico que se resiste de algún modo a la completa asimilación al grupo dominante. Desde un punto de vista lingüístico, el espanglish está tan

diversificado, al menos, como el origen de los hispanos que lo utilizan (mexicano, cubano, puertorriqueño,...) y a esta diversidad hay que añadir la del modo, variadísimo, en que se producen los calcos, los préstamos, las transferencias gramaticales o los cambios de lengua.

2. *El continuo español-inglés*. Cuando español e inglés entran en contacto, puede crearse un continuo de variedades comunicativas que va desde el español más castizo (pongamos, de los hispanos recién inmigrados) hasta el inglés más característico de una zona. Entre uno y otro, hallamos estadios como estos: "español con préstamos nuevos :: español con préstamos y calcos :: inglés con préstamos y calcos :: inglés con préstamos nuevos". En el centro de la escala la aparecería la alternancia de lenguas, cuando existe dominio de ambas lenguas, o la mezcla más errática, si no hay tal dominio.

3. *El español es español*. Cuando lo producen hispanohablantes, el *español* cabe bajo el concepto genérico de "lengua española", aunque se sitúe en su periferia geolingüística.

4. *Más estudio y menos impresionismo*. Ante las dudas y polémicas que crecen alrededor del *español*, lo mejor que se puede hacer es estudiarlo, analizarlo, conocerlo. Las situaciones complejas son precisamente las que requieren mejores diagnósticos. A fecha de hoy, son escasísimos los estudios sobre el préstamo en el español de los Estados Unidos. Hablamos de estudios serios, profesionales, científicos. Las listas de palabras y expresiones recopiladas a golpe de oído, tomadas de aquí o de allá, anotadas furtivamente, no sirven. Así no trabaja la sociolingüística ni la lexicografía. Además es injusto que esos repertorios pasen por "diccionarios de *español*", cuando no son más que compilaciones de aficionados a la lexicografía (Stavans, 2003).

5. *Falsa polémica*. La controversia creada entre puristas y "españolistas" está mal planteada y, además, es maniquea y estéril. Está mal planteada porque no es verdad ni que los defensores del *español* ataquen los intereses del español como lengua de cultura ni que los puristas sean insensibles a las condiciones socio-culturales de uso del *español*. Y es maniquea porque en este juego no hay buenos ni malos.

6. *No juguemos a "prohibir"*. No vayamos a denigrar un uso de la lengua porque no se ajuste a la norma de prestigio. Se puede educar, sugerir, enseñar, ilustrar, explicar, justificar, ... pero no descalificar.

ficar sin más. ¿Cómo se van a tildar de abominables los usos léxicos del *español* si el propio *Diccionario* de las academias incluye (sin cursiva) la palabra "bisnes"?

7. *No juguemos a "vale todo"*. No, cualquier cosa no vale. Cada modalidad es adecuada a un contexto y a una situación comunicativa, y en ellos se justifica. Si jugamos a que todo da igual, a que se puede hablar de cualquier modo en cualquier momento, a que no hay que dar mayor importancia a los modelos de prestigio, a que la lengua tiene que usarse como le salga a cada uno, corremos el riesgo de incentivar la pobreza expresiva y la estulticia, por no decir el analfabetismo. La responsabilidad de la escuela desde esta perspectiva es irrenunciable.

8. *Las consecuencias del contacto lingüístico no son malformaciones*. El *español* no es infeccioso ni contaminante: sus préstamos, calcos y alternancias no engendran seres inferiores. Las transferencias entre lenguas vecinas son tan normales como las interferencias en los procesos de aprendizaje de lenguas. La coexistencia provoca dinamismo, compromiso, pugna y, a veces, conduce a la creación de variedades de mezcla.

9. *Cada uno habla lo mejor que puede*. No hay hablante que utilice la lengua en contra de sus intereses. La educación nos dota de unos recursos expresivos que acaban siendo decisivos en nuestro devenir social. Las personas incapaces de eludir un préstamo crudo o de evitar la alternancia de lenguas son producto de su circunstancia social y lingüística.

10. *El futuro del español depende de la escuela y de los medios de comunicación*. En el porvenir del español y del inglés en los Estados Unidos habrá dos elementos determinantes: la educación y los medios de comunicación. La gente hablará según los recursos expresivos dotados por la escuela y según los modelos que se difundan desde los medios de comunicación.

6.3. MITOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y SUS VARIETADES

La enseñanza de español atesora varios siglos de experiencia durante los que se han puesto en práctica metodologías de diversa

índole, desde la lectura de diálogos y el estudio comparado de las gramáticas latina y española, hasta el manejo de los recursos tecnológicos más avanzados para la enseñanza virtual (Sánchez, 1992). La enseñanza y el aprendizaje del español, por otro lado, 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 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. El hecho de contar con un sistema vocálico de cinco elementos puede facilitar la comprensión del habla de los extranjeros para los nativos, pero no convierte a la lengua automáticamente en algo fácil de aprender. Sin embargo, este es un mito que alude al aprendizaje de la lengua española en general y aquí nos han de interesar los que tienen como objeto la lengua en relación con sus variedades o las variedades propiamente dichas.

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 especialistas en cuestiones tecnológicas no han considerado la posibilidad de enseñar su lengua recién llegados a un país extranjero en el que no han encontrado un trabajo acorde con su formación! Un buen profesor de idiomas es el que enseña bien, no el que habla una lengua como nativo, 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.

Como consecuencia de este hecho, también circula un mito que afirma que el profesor de idiomas debe ser nativo de la misma lengua que el alumno, mito que también encuentra réplica cuando supone negar a un nativo la posibilidad de ser un buen profesor: un profesor nativo puede ser tan bueno como uno no nativo y cada uno de ellos disfrutará de unas ventajas y sufrirá unas limitaciones que deberán conocer y manejar en beneficio de sus aprendices. Por último, es importante recordar que el aprendizaje y el manejo de una lengua no tienen por qué ir en detrimento del aprendizaje y el buen uso de otra. La madurez cognitiva alcanzada en una lengua (pensamos en el español de los hispanos en los Estados Unidos) puede ser transferida o aprovechada directamente en el aprendizaje de una segunda lengua (pongamos, el inglés).

Todos los mitos comentados en estas líneas de manera superficial están relacionados con el aprendizaje de lenguas, pero los mitos que más nos interesan ahora hablan del origen o la labor del profesor en relación con las variedades de la lengua y se aplican, bien a la enseñanza de la lengua en general, bien a la que se ofrece en contextos geográficos y educativos específicos. No olvidemos que nuestro referente principal es el de las variedades del español y su enseñanza.

a. *Para aprender bien una lengua es imprescindible vivir en el país donde se habla*

Las estancias —obligadas o voluntarias— en comunidades en las que la lengua aprendida es la nativa son un medio muy eficaz para el aprendizaje. En buena medida, el dominio de una lengua exige la realización de tareas y la experiencia del contacto directo con la lengua meta durante un tiempo prolongado. Esa experiencia puede acumularse en contextos no nativos y los profesores saben bien cómo hacer que los aprendices entren en contacto con la lengua aprendida, pero no hay duda de que las comunidades nativas ofrecen unas posibilidades mucho mayores, por hacer posible el fenómeno de la sumersión. Ahora bien, de ahí a decir que para hablar bien una lengua sea imprescindible ir a un país nativo, hay un buen trecho. Es importante, sin duda alguna, el contacto con hablantes nativos, la experiencia en primera persona de la comu-

nificación con y entre nativos (Moreno Cabrera, 2000: 253). Esa experiencia, sin embargo, no se alcanza solamente con el desplazamiento geográfico hasta una comunidad nativa; existen otras posibilidades, como los medios de comunicación y el contacto con nativos inmigrados.

¿Qué diferencias puede haber, entonces, entre el contacto con nativos fuera de una comunidad de la lengua meta y el contacto con nativos dentro de una de sus comunidades de habla? Además de la intensidad del contacto mismo, una de las diferencias entre ambas situaciones afecta a la variedad de la lengua que se está aprendiendo. La sumersión en una comunidad de habla supone la sumersión en una de sus variedades, dominada por los hablantes de esa comunidad y transmitida a los aprendices de una forma intensa, constante y coherente. El contacto con nativos fuera de su comunidad de habla también lleva a recibir *inputs* de una variedad determinada, aunque, cuando estos nativos son extranjeros, es frecuente que utilicen variedades diferentes de su misma lengua. Esto puede suponer una dificultad para el aprendiz –cuando los contactos escapan al control del profesor– y llevan a un contraste interdialectal que no siempre será bien comprendido por el estudiante. La experiencia desordenada puede crear complicaciones nuevas, por lo que conviene que en tales casos el profesor oriente a los aprendices sobre cómo manejar tales tipos de contactos.

b. Para entenderse es necesario hablar la misma variedad de una lengua

Este mito tiene más que ver con el uso que con la enseñanza de una lengua, pero acaba teniendo relación con ella. Es evidente que, para que la comunicación entre dos personas sea satisfactoria y responda a todas las posibles expectativas, es necesario que se domine la misma lengua, sea como nativa, sea como no nativa. Si el código compartido es de una sola procedencia geolingüística, probablemente la satisfacción comunicativa sea mayor, porque se reduce la posibilidad de encontrar elementos lingüísticos no comunes. Ahora bien, recordemos el interesante caso de la geopolisemia, que puede ocasionar que dos hablantes de la misma lengua se transmitan contenidos que interpreten de forma muy diferente (*neña*: 'tonto'/'testarudo'; *pena* 'tristeza'/'vergüenza'). Con todo, lo cierto es que ni

siquiera los hablantes de una misma lengua tienen garantizado el entendimiento mutuo cuando de comunicarse se trata (Moreno Cabrera, 2000: 255), ni cuando son usuarios de la misma variedad dialectal.

Para entenderse en la comunicación, no es necesario tener la misma lengua como nativa, ni ser usuarios de la misma variedad dialectal. Por eso, a los alumnos que aprenden español como segunda lengua solo tendría que importarles relativamente la variedad que va a ser objeto de su aprendizaje. El dominio de una misma variedad facilita la integración en una comunidad y la identificación con un grupo de hablantes, pero, si la variedad es diferente, la comunicación no tiene por qué ser imposible. Esta circunstancia se hace especialmente evidente en el caso de la lengua española, por cuanto la lengua culta minimiza las diferencias entre variedades y no impide que la comunicación sea satisfactoria, ni entre nativos ni entre nativos y extranjeros.

c. En Estados Unidos no deberían enseñar los españoles

Los contextos de enseñanza de español en los Estados Unidos son muy variados y complejos. Ya hemos tenido ocasión de mencionar la riqueza de las situaciones de enseñanza de español que allí concurren, incluyendo la diversidad en la procedencia dialectal de los equipos docentes. 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. Esta heterogeneidad de los equipos puede vivirse también en la Enseñanza Universitaria y en la Secundaria.

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 la puesta en marcha de programas de colaboración entre las autoridades educativas estadounidenses y españolas, que ha llevado 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 cierto éxito, por su nivel forma-

tivo. 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, 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.

El problema de este mito es que lleva la realidad que lo sostiene —ciertamente apreciable— a un extremo de injusticia. Ya se ha 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 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 desembarque, 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.

d. *Hay que enseñar un español neutro*

La riqueza y complejidad del español en los Estados Unidos y de los entornos de su enseñanza han hecho que muchos profesores, integrantes de equipos interdisciplinarios, con aprendices que están dispuestos a moverse por circuitos internacionales, afirmen con rotundidad que hay que enseñar un "español neutro". Si el profesorado puede ser mexicano, argentino, colombiano y español; si los

estudiantes hispanos pueden ser cubanos o chilenos; si las necesidades y expectativas de los estudiantes no los ligan a un territorio hispánico determinado, la solución adecuada parece fácil de proponer: debe priorizarse un "español neutro".

Y, efectivamente, es fácil de proponer, pero difícil de ejecutar porque ningún profesor habla tal cosa, ninguna comunidad la utiliza como instrumento de comunicación, ni ningún libro de texto ha sido capaz de reflejarlo. La intención de la propuesta se comprende; el modo en que ha de resolverse no está nada claro, ya que la enseñanza de español siempre pasa por un mayor y más estrecho contacto con una de sus variedades, cuando de dominio avanzado y superior se trata y si se quiere que el habla del extranjero sea médianamente coherente. En español existen muchos elementos lingüísticos neutros; es decir, muchos rasgos comunes cuyo uso no señala al hablante ni geográfica ni socialmente; sin embargo, no existe un español neutro en su conjunto.

En una línea similar a la comentada, estaría la creencia de que una comunicación internacional en lengua española exige la enseñanza de un "español internacional". Pero, una vez más, ¿dónde está ese español internacional? Las soluciones que se han propuesto abogan más bien por una convivencia de variedades distintas, cuya distancia se reduce mediante el empleo intencionado de elementos frecuentes y comunes, pero eso no es una variedad "única" susceptible de recibir la etiqueta de *internacional*. El problema ya ha sido comentado suficientemente.

e. *El mejor aprendiz es el que consigue hablar sin acento: el mito del nativo*

Hablar sin acento puede convertirse en una obsesión para muchos aprendices de lenguas. Esto de por sí ya es grave para un aprendiz porque toda obsesión contiene elementos negativos. Pero resulta más grave aún cuando la protagonizan los profesores de lengua. Hay entornos de aprendizaje donde la pérdida del acento se convierte en el epicentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, marginando otro tipo de consideraciones. Esto, cuando ocurre, suele darse entre aprendices que tienen como lengua nativa una de la misma familia o muy cercana a la lengua aprendida. El razonamiento se ve venir: si me resulta "fácil" hablar esta lengua, sería lógico

co no mostrar evidencias de mi origen lingüístico. Todo gira, pues, en torno a querer parecer lo que no se es: un hablante nativo. Este deseo -y creencia- es una de las manifestaciones del "mito del nativo". Así ocurre con frecuencia en Brasil, donde los brasileños, que se esfuerzan por hablar un (buen) español, no suelen escapar con facilidad de la maldición del acento.

Dando el mito como inadecuado, el problema de partida es claro. Entre las necesidades y expectativas de los estudiantes no debería figurar la de hablar sin acento; ni el profesorado debería penalizar o minusvalorar el habla marcada de los aprendices. Moreno Cabrera (2000: 255) plantea el problema así: "Hablar una lengua segunda exactamente igual que un nativo de determinada variedad es un objetivo loable, pero la historia de las lenguas demuestra que este no es el caso más general". Siendo así, se impone corregir las expectativas de la enseñanza y el aprendizaje. Hablar una lengua como extranjero puede dificultar la integración en una comunidad nativa; es cierto: recordemos que la modalidad de los aprendices suele caer por debajo del nivel de la "normalidad" dentro de una comunidad. Pero, el acento no tiene por qué ser un impedimento grave para la comunicación, siempre que se garantice la comprensión de lo enunciado, y el grado de integración depende también de otros factores, no solo de ser reconocido como extraño o extranjero en una comunidad.

Finalmente, es una realidad conocida que el acento contribuye a dotar al extranjero de personalidad dentro de un grupo de hablantes, pudiendo recibir valoraciones muy positivas desde el punto de vista de la psicología social. Si esto es así, el profesorado debería ayudar a encontrar el equilibrio entre el dominio de la lengua y la fluidez comunicativa, la adecuación a los contextos en que va a utilizarse y la satisfacción de las necesidades comunicativas y personales de los aprendices. Cuando tal cosa se consigue eliminando las marcas del acento, bienvenido sea; cuando no es así, el acento no deja de ser algo secundario que, en ningún caso, debe monopolizar la enseñanza de la lengua, ni ser penalizado por los profesores, si la intercomprensión está garantizada.

EJERCICIOS Y REFLEXIONES

1. ¿Cuáles son las cualidades, en el uso de una lengua, más determinantes de las actitudes lingüísticas?
 - (a) El acento y la entonación
 - (b) El léxico y la fonética
 - (c) La corrección y la propiedad
 - (d) Si es agradable y si es correcta
2. La corrección en el uso lingüístico viene determinada por...
 - (a) ... los profesores de lengua
 - (b) ... los académicos de la lengua
 - (c) ... las obras de referencia en la planificación lingüística
 - (d) ... el uso ejemplar
3. Forman parte de la falsa imagen del español de América ...
 - (a) ... su vulgarismo, su indigenismo y su uniformidad
 - (b) ... su andalucismo, su léxico y sus sonidos suaves
 - (c) ... su indigenismo y su mezcla lingüística.
 - (d) ... la influencia recibida del inglés, de las lenguas indígenas y de las lenguas africanas.
4. ¿Cuáles son las variedades de español más prestigiosas en las creencias populares?
 - (a) La castellana, la colombiana y la mexicana
 - (b) La de cada país hispanohablante
 - (c) La castellana siempre
 - (d) La española, la mexicana y la argentina
5. Los mejores aprendices de español son aquellos que...
 - (a) ... han visitado un país hispanohablante
 - (b) ... son capaces de comunicarse con fluidez y adecuación a cada contexto
 - (c) ... no tienen acento
 - (d) ... los que siguen el modelo de lengua de sus profesores

Lecturas complementarias

Una buena colección de mitos lingüísticos puede encontrarse en el libro de Juan Carlos Moreno Cabrera titulado *La dignidad e igualdad de las lenguas* (2000). Algunos de los presentados en este capítulo también son objeto de comentario en ese libro. En relación con las variedades y usos sociales de la lengua española, la mejor forma de contrarrestar las creencias infundadas es una buena formación y una adecuada información, por lo que se hace recomendable la consulta de los manuales de dialectología del español más difundidos (Alvar, 1996; Moreno Fernández, 2009) y de los trabajos sobre la enseñanza de las variedades que se citan a lo largo de esta obra.