

Desafíos y perspectivas ante el panhispanismo lingüístico: una revisión crítica sobre su aplicación didáctica en el ámbito de E/LE

Cuadernos CANELA, 30, pp. 85-98

Recibido: 23-X-2018

Aceptado: 05-II-2019

Publicado, versión impresa: 18-V-2019

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 18-V-2019

ISSN 2189-9568

© El autor 2019

canela.org.es

Kenta Masuda

Universitat de Barcelona, España

Resumen

A pesar de que la actual política lingüística de las Academias pone en pie de igualdad las diferentes normas cultas hispánicas, esta se opone a la interpretación popular de la *lengua*. El objetivo del presente artículo consiste en desarrollar una revisión crítica sobre la aplicación pedagógica del panhispanismo en el ámbito de E/LE. Con tal propósito, se hará referencia a la incompatibilidad de la naturaleza polinormativa del español con la ideología de la lengua estándar, la cual mantiene una plena sintonía con la articulación centripeta del nacionalismo romántico. Asimismo, después de focalizar la atención en la ideología de *una nación, una lengua*, se indagará en cómo interfieren tales actitudes monocéntricas en el aprendizaje de una lengua polinormativa como es la española.

Palabras clave

Ideología de la lengua estándar, política lingüística, estandarización, panhispanismo, nacionalismo, E/LE, japonés

Introducción

El valor económico que ha adquirido el español en las últimas décadas es de notable interés para los alumnos de Español como Lengua Extranjera (E/LE), siendo este uno de los aspectos que más atención despierta en el último informe anual del Instituto Cervantes (2018). Conforme con lo anterior y de acuerdo con la creciente presencia latinoamericana en el comercio exterior del Estado japonés, no resulta nada desdeñable la relación transpacífica que establece el país asiático con el Nuevo Mundo a la hora de seleccionar la variedad que más se ajuste a las necesidades del estudiante. No obstante, los resultados obtenidos en uno de nuestros estudios realizado en Japón (Masuda, 2014) evidencian que la pluralidad normativa que defienden las academias supone un desafío pendiente para los profesionales involucrados. Es decir, el docente, ante un importante vacío teórico y conceptual en lo referente a «qué español enseñar», asume la supremacía de la variedad castellana por su reconocido prestigio histórico. Aparte de lo anterior, otro desafío que se presenta en el ámbito de E/LE en Japón consiste en que, para una posible actualización didáctica panhispánica, el profesor debe hacer frente a la ideología lingüística *romántica* del aprendizaje nipón. A saber, el japonés constituye una lengua altamente centripeta, cuya cohesión se mantiene mediante una activa corrección de los rasgos dialectales a cambio de promocionar la modalidad capitalina comprendida como el estándar. A nuestro entender, la condición de hablante de una lengua centripeta como es la japonesa ayuda a construir actitudes negativas hacia la diversidad normativa

del idioma objetivo, de manera que el presente artículo tiene como propósito analizar de qué manera influyen las actitudes monocéntricas a la hora de adquirir una lengua polinormativa como es el español.

1. La ideología de la lengua estándar

El lenguaje humano se caracteriza por su transitoriedad, y así son las lenguas naturales, pues, sujetas a continuas evoluciones, estas se encuentran, se unen, se distancian o se separan, marcando de este modo un comienzo y un fin. De hecho, mientras que algunas variedades gozan, en nuestros días, de la categoría de *lengua*¹ en virtud de una confluencia lingüística —como el japonés—, otras son producto de una disgregación de una protolengua —como las románicas—. A saber, como bien aclararon en su día Milroy (1991, p.23), al igual que lo sucedido con el latín después del colapso del Imperio Romano, cualquier lengua natural podría diversificarse. Esto, en palabras de Moreno Cabrera (2016, p.249), se debe a que «(n)ada hay eterno en este mundo y las lenguas son de este mundo».

Sin necesidad de ahondar demasiado, no cabe duda de que una lengua no se compone de un sistema permanente e invariable; ahora bien, tal como mencionaremos a continuación, cuando una *comunidad imaginada* (véase Anderson, 1991) careciera de un código común, a menudo se procuraría cultivar un estándar lingüístico por razones funcionales, bien para satisfacer la demanda popular de mantener la comunicación más eficaz con los compatriotas, o bien para agilizar la administración del Estado, para conservar así su hegemonía. Sea como sea, en realidad, la estandarización constituye una acción política integrada en la planificación lingüística, la cual tiene como objetivo predeterminar y orientar el uso formal de la lengua dentro de una comunidad, en especial, a nivel escrito. Una variedad estándar, por ello, se consigue mediante una activa intervención institucional en la lengua, y su criterio de *selección* (localización de la norma, véase Moreno Fernández, 2009, p.335) depende fundamentalmente de factores extralingüísticos, relacionados con intereses particulares.

Un buen ejemplo para ilustrar esta dinámica es la creación de la Real Academia Española (RAE) en los comienzos del reinado de los Borbones, con el propósito de «cultivar y fijar en el modo posible la pureza y elegancia de la lengua castellana, dominante en la nación española» (RAE, 1715, p.6). Fundada en el seno de la metrópoli de aquel entonces, la institución encargada de la codificación del español defendió *a priori* la hegemonía de la voz *culta* empleada en la región centro-septentrional de la Península Ibérica. Así, con sus prescripciones gramaticales, ortográficas y tipográficas de la lengua escrita, se configuró la norma castellana como la privilegiada, a la que se otorgaría, con el transcurso del tiempo, la cualidad del *español correcto, puro o mejor*², como consta en la portada de la página web de la Asociación de Centros de Enseñanza de Español de Valladolid (Aceeva, 2016, s/p): «Valladolid es conocida como la cuna del español (...) donde se habla el castellano más claro (...), en definitiva un lugar idóneo (*sic*) para el aprendizaje del idioma, en la ciudad catalogada con la etiqueta de “el mejor español del mundo”». Si bien retomaremos este argumento más adelante, preciso es resaltar que ninguna teoría científica es capaz de ofrecer criterios rigurosos para medir las cualidades de una variedad, pues se necesita, para ello, acudir a verdades objetivas respecto a quiénes y con qué objetivo se planificó una lengua.

A propósito de la extensión social del código elaborado (*implantación*), el estándar debe pasar a ser percibido como el «prototipo» de la lengua sujeta a la planificación, de modo que siempre y cuando se haya normalizado su estatus, este operará como un parámetro de medida de sus variedades, como representaciones *buenas, malas o sospechosas* (López García, 2010, pp.34-37). Es decir, dentro del tradicional marco de Estado-nación, se implementa una actitud lingüística convergente, donde se presupone que los miembros que integran una patria comparten no solo un sistema de comunicación, sino también una serie de saberes ideologizados en torno al «buen uso» o no del mismo. Efectivamente, cuando una organización sistemática del conocimiento que ejerce el sistema educativo promueve la concepción de la *lengua* como una verdad apodíctica, su enseñanza prescriptiva juega un papel central para convertir la ejemplaridad del estándar en «sentido común» (Lippi-Green, 1997, pp.65-66). Esto es, según la interpretación del público no especializado en la materia, mientras que una *lengua* configura una entidad claramente separada y muy bien definida, un *dialecto* equivale a una aberración de la forma correcta de la primera; asimismo, al asociarse con ignorancia o rusticidad, el empleo de este último a menudo carece de prestigio social (Chambers y Trudgill, 1980, pp.3, 8).

Tal como se ha ilustrado hasta aquí, la ideología de la lengua estándar es motivada y proporcionada por el *poder*³. La estandarización lingüística, por ende, constituye una maniobra política estratégica, mediante la cual se hace firme la hegemonía de la variedad codificada, así como de sus usuarios, de ahí que el prescriptivismo ponga un mayor énfasis en la estabilidad y conservadurismo con respecto a la *lengua*. En definitiva, a pesar de la creencia generalizada de que la concesión de la etiqueta del estándar a una determinada variedad se origina en su propiedad inherente (*the inherent value hypothesis*, véase Giles, Bourhis y Davies, 1979), se trata de una ideología convergente, la cual se fundamenta en otra de Estado-nación (Lippi-Green, 1997, p.64), pues, como se abordará en el apartado tres de este artículo, el establecimiento de una lengua homogénea es «la mejor receta para que la idea de comunidad lingüística quedara hecha añicos» (Lodares, 2005, p.98). Precisamente, es por eso por lo que la RAE contribuyó a la construcción de una entidad imaginaria, la *hispanofonía* (del Valle, 2007, p.38), donde, sin haberse conocido personalmente, sus integrantes creen compartir una lengua —el español— y cultura común. A continuación, pasamos a desarrollar una pequeña reflexión histórica sobre el mantenimiento de esta lengua transnacional, hablada en una veintena de países hoy plenamente soberanos.

2. El español, una lengua polinormativa

Pese al continuo respaldo institucional recibido, es bien sabido que la lengua cervantina se enfrentó al mayor peligro de fragmentación a mediados del siglo XIX, cuando diferentes naciones hispanoamericanas ya independientes tomaron la iniciativa de establecer su propia identidad nacional en consideración a sus propiedades idiosincrásicas, como son las lingüísticas. Frente a este movimiento separatista encabezado por la denominada Generación del 37, otro conciliador que abogaba por la unidad fue cobrando fuerza, de ahí que la élite intelectual optara por permanecer bajo el mismo paraguas de la *hispanofonía*; pero, con tal de guardar una cierta distancia con la RAE, este impulso culminaría con la instauración de Academias propias, la primera de las cuales fue la colombiana, cuya fundación data de 1871. En virtud de esta transición sociopolítica que vivió el Nuevo

Mundo, el español de América se liberó, teóricamente, del estigma, y consiguió «carta de naturaleza en el catálogo académico» en la 12ª edición del *Diccionario de la lengua castellana* publicada en 1884 (Moreno Fernández, 2010, p.93). No obstante, cuando la antigua metrópoli reservaba la autoridad para legitimar el léxico americano, lo natural sería pensar que las academias filiales estaban subordinadas a la RAE (De los Heros, 2012, pp.47-48). De hecho, según Torres (2013, p.212), las instituciones americanas «no tuvieron casi ninguna incidencia sobre la configuración normativa del español» hasta la posterior creación de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) en 1951.

La participación de los delegados de todas las Academias en dicho proceso se produjo, por primera vez, en 1965; pero, dado que la RAE se encargaba de tomar las decisiones definitivas, hay que esperar hasta la llegada del siglo XXI para que se estableciera una relación «democrática» entre la autoridad codificadora más antigua y las demás Academias (Süselbeck, 2012, p. 277). A saber, el monopolio institucional del español en materia de su planificación lingüística facilitó que la variedad castellana sirviese de referencia en ambas orillas del Atlántico, y es por este motivo por el que tuvo alcance universal la percepción del «español de España» como sinónimo de estándar. Pero, en respuesta institucional para defender conjuntamente la unidad de una lengua supranacional como es el español, la *política lingüística panhispánica* que hoy sustenta la RAE pone de relieve una estrecha colaboración y aval de instituciones miembros de la ASALE. Así, de conformidad con esta perspectiva actualizada, las recomendaciones normativas que se formulan en la *Nueva gramática de la lengua española* fueron consensuadas y aprobadas por una veintena de Academias (RAE y ASALE, 2009, p.XLVI).

Tras dar un giro significativo a su política lingüística, el actual lema de la Academia española de la lengua reza «unidad en la diversidad». Con todo, merece atención que, a la vez que la política panhispánica pone en pie de igualdad las diferentes normas cultas del español, esta se fundamenta en resaltar la «amplia base común» que se comparte. Afirma la RAE, por tanto, que la variación diatópica en el habla culta formal se limita «casi siempre» a su nivel fónico y léxico, pues es «extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico» (RAE y ASALE, 2005, p.xiv)⁴. Es decir, al hacerse hincapié en la dimensión compartida del español en su nivel culto, el panhispanismo no deja de ser una abstracción ideológica de carácter convergente, lo cual permitió a Moreno Fernández (2010, p.99) establecer que la estandarización del español es de naturaleza monocéntrica, con una norma académica única construida sobre una realidad polinormativa⁵. Resulta contradictoria la actitud que sostiene la RAE al respecto (RAE y ASALE, 2005, p.xiv), cuando reconoce que el español no es idéntico, ya que «(e)n cada país, e incluso en cada zona geográfica y culturalmente delimitada dentro de cada país, las preferencias lingüísticas de sus habitantes son distintas, en algún aspecto, de las preferencias de los hablantes de otras zonas y países». Así, en virtud de lo anterior, la Academia española considera «plenamente legítimos los diferentes usos regionales, a condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema de la lengua que ponga en riesgo su unidad».

Dejando de lado el dilema teórico que plantea la política panhispánica (véase, p.ej., Méndez García de Paredes, 2012), es evidente que en las normas regionales del español pueden darse divergencias en comparación con el estándar que se ha prescrito tradicionalmente. En realidad, diferentes estudios empíricos comprueban

que algunas realizaciones lingüísticas propias de la variedad castellana ya no son consideradas prestigiosas en ciertas áreas geográficas, tales como la distinción /s/-/θ/, la pronunciación de la /s/ áptico-alveolar, el uso del pronombre personal *vosotros* y sus correspondientes formas verbales, entre otras (cf. Congosto Martín y Quesada Pacheco, 2012; Maldonado Cárdenas, 2012). De acuerdo con Klaus Zimmermann (2006, p.572), las variaciones normativas se producen en diferentes aspectos de la lengua en cuestión, como son morfosintácticos y léxicos, pero, sin olvidar, pragmáticos, cuyas discrepancias suponen problemas de entendimiento intercultural. Según unos ejemplos que señala el hispanista alemán, cuando la forma directa de hablar —propia de los españoles— puede resultar descortés para los mexicanos, la forma específica de la promesa y de los tratos comerciales que estos últimos practican puede ser interpretada como falta de responsabilidad o sinceridad por parte de los españoles.

Para ir concluyendo el apartado, conviene recordar que la idea de la *hispanofonía* antes mencionada aparece bien dibujada en la presentación del *Diccionario panhispánico de dudas*, cuando se ponen de manifiesto las virtudes de compartir una norma común; primero, la comunicación se ve agilizada entre los hispanohablantes de diferentes procedencias, y, segundo, estos pueden reconocerse «miembros de una misma comunidad lingüística» (2005, pp.xiv-xv). En relación con ello, si bien es cierto que todos los hispanohablantes pertenecen a la misma comunidad idiomática, no debe desatenderse que estos desarrollan su vida lingüística en contextos sociopolíticos dispares, cuyas ideologías colectivas determinan, hasta cierto grado, actitudes lingüísticas hacia diferentes variedades, tanto propias como ajenas (Masuda, 2014). Dicho esto, en efecto, el castellano vallisoletano no tiene por qué ser *mejor* por ser la cuna de la lengua, ya que, con más de 480 millones de hablantes nativos, el español hoy se caracteriza como *una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2018, p.5), y sus usuarios son cada vez más conscientes de que «todas las hablas hispánicas tienen su propio valor» (Chiquito y Quesada, 2014, p.16). Asimismo, a pesar de que el debate teórico permanece abierto, puede definirse el panhispanismo como una iniciativa institucional conjunta de configurar una lengua hablada en un vastísimo ámbito geográfico, el cual se fundamenta en reconocer la polinormatividad en sus hablas cultas.

Luego de interpretar así —aunque de forma parcial y limitada— el panhispanismo, pertinente es puntualizar que este concepto contradice la ideología de la lengua estándar antes referida. Esto es, más allá de la clasificación dialectológica motivada por la realidad extralingüística, como bien ilustra la oposición bipolar entre el *español peninsular* (de la *madre patria*) y otro *americano* (de las antiguas colonias hispanas), la política actualizada atiende a la variación diatópica que se extiende por encima de las fronteras nacionales⁶; de igual manera, tampoco descarta la posibilidad de atribuir varias normas cultas dentro de un mismo territorio soberano, como en España, donde, además de la variedad castellana, la andaluza y la canaria gozan de prestigio y reconocimiento como tales en sus respectivas zonas⁷. Por lo cual, los principios que rigen de antemano el panhispanismo no tienen alcance universal, sino que su adecuada comprensión requiere de una formación específica que permita neutralizar la idea de *un Estado, una norma*. A continuación, se pondrá en tela de juicio la compatibilidad de la política panhispánica con la visión monocéntrica que se tiene sobre la *lengua*.

3. El panhispanismo frente al romanticismo lingüístico

Ya se ha hecho referencia en el apartado anterior a los principios que sustenta la actual política de las academias, la cual pretende ilustrar la naturaleza polinormativa de la lengua española. Ahora bien, mientras que el panhispanismo presupone una convivencia armónica entre las diferentes normas cultas regionales, una política lingüística que no prescribe una sola forma estándar de la lengua crea incertidumbre o rechazo por parte del hablante medio. A saber, según la teoría popular acerca de la *lengua* que ya hemos tratado, su autonomía depende fundamentalmente de la soberanía política, de ahí que, planificada por las autoridades competentes, la variedad estándar tenga repercusiones positivas en cuanto a los hábitos lingüísticos de los ciudadanos. Esta dinámica convergente mantiene una plena sintonía con la articulación centrípeta del nacionalismo romántico, ya que, una vez construido el concepto en la Europa de finales de la Edad Media, el tradicional paradigma del Estado-nación necesitó un código lingüístico que representase la unidad y continuidad del pueblo⁸, donde suponía hallarse una homogeneidad étnica (Fairclough, 1989, p.22).

Por lo que respecta a esta visión *romántica*, puede citarse como punto de partida el análisis de Fukuda (2014), el cual tuvo como objetivo investigar cómo los japoneses de residencia temporal en Cataluña percibían la situación sociolingüística de la comunidad de acogida. Pero, antes de glosar los resultados, es vital recordar que los sujetos de su estudio tienen como materna una lengua monocéntrica, el japonés (Clyne, 1992, p.3). Normativizado muy recientemente, el inicio de la implantación de su código elaborado —impartido bajo el nombre de *Lengua nacional*— data de principios del siglo xx, pues la estandarización del japonés se llevó a cabo a lo largo del régimen totalitario de la Segunda Guerra Mundial, todo ello a costa de su rica variación lingüística. Aunque no nos corresponde extendernos sobre este punto, esta maniobra política contribuyó a que la mayoría de los residentes en el archipiélago japonés demostrara una actitud centrípeta hacia el estándar nacional, y otra indiferente o negativa hacia la variedad vernácula. Asimismo, se ha indicado en diferentes ocasiones que el idioma japonés ocupa el eje del nacionalismo en este país asiático (*Nihonjinron*, lit. «teoría de la japonesidad»), el cual establece un trinomio de *una nación – una lengua – una etnia* (véase, p.ej., Suzuki, 2003).

Dicho lo anterior y volviendo al estudio de Fukuda, tras analizar una discusión surgida entre tres informantes acerca del bilingüismo en Cataluña (2014, pp.98-99), la investigadora llegó a la conclusión de que tanto la presencia significativa del catalán en la vida cotidiana como la convivencia de dos lenguas en un mismo espacio territorial no parece nada habitual para los japoneses recién instalados allí. De acuerdo con la profesora, cuando estos no han recibido formación necesaria para comprender el bilingüismo social, lo entienden a partir del marco japonés, donde predomina la equiparación de *un Estado, una lengua*, de manera que el catalán, para algunos informantes, fue un dialecto del español, o bien, un tipo de español simplificado.

Sintetizando, puede establecerse una hipótesis de que el romanticismo lingüístico en el contexto japonés consiste, básicamente, en subordinar las lenguas o variedades diatópicas no representativas de un Estado a su *Lengua nacional* (Figura 1). En vista de estas consideraciones, no es de extrañar que una ideología monocéntrica como la que acabamos de mencionar interfiera en el proceso de adquisición de una lengua

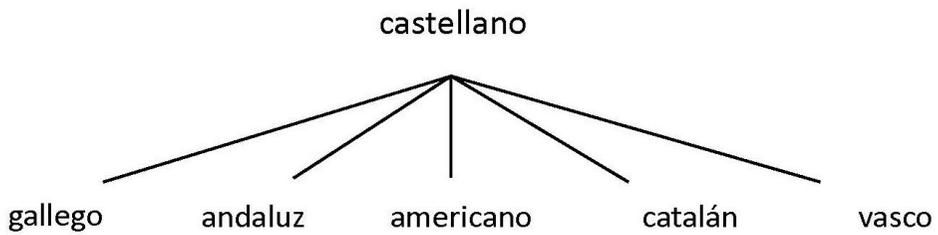


Figura 1. Las variedades del español según el ideal lingüístico japonés.

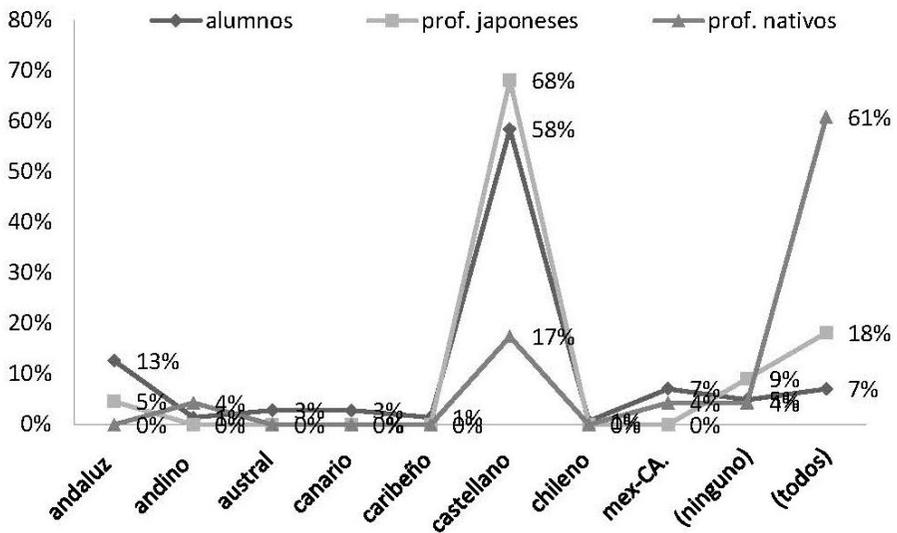


Figura 2. Las variedades calificadas como auténticas.

polinormativa como es la española, por lo cual, emprendimos un estudio de campo para indagar sobre las actitudes lingüísticas en torno al ámbito de E/LE en Japón (Masuda, 2014).

3.1. Estudio empírico

La metodología del estudio fue de carácter cuantitativo, con aplicación de dos instrumentos bien diferenciados, uno para alumnos ($n=142$) y otro para profesores ($n=45$). La medición de las actitudes se efectuó mediante una serie de términos calificativos, tales como (lengua) *prestigiosa* o *auténtica*, a los que los sujetos tuvieron que asociar diferentes normas cultas del español (Nota 6). Así, de acuerdo con los resultados obtenidos y su posterior análisis, a pesar de que el interés y la necesidad de los estudiantes encuestados se inclinaba más bien hacia el continente americano por su atractivo económico o cultural, estos asociaban la variedad castellana con la de mayor prestigio, a la que atribuían, por tanto, la etiqueta del estándar. Esta ideología convergente concordaba con las actitudes negativas mostradas hacia otras normas regionales, las cuales recibieron una escasa atención por sus rasgos discrepantes del *estándar* que se supone que se aprendía. En lo que respecta a las actitudes de los profesores encuestados, el dialecto castellano obtuvo las puntuaciones más altas en todos los aspectos, de modo que su gran mayoría lo identificaba como la variedad digna de ser utilizada en el aula. En correspondencia con esto, nos resulta llamativa una correlación nada casual entre las actitudes del docente japonés y sus alumnos; como puede apreciarse en la Figura 2, mientras que la variedad castellana es *auténtica* para el 68 % de los profesores japoneses, tan solo lo es para el 17 % de los profesores nativos: la actitud del primer grupo se asemeja a la de los aprendices encuestados, pues el 58 % de ellos aplicó dicha calificación.

En definitiva, aunque nos hemos limitado a señalar la tendencia generalizada de promocionar la norma castellana como el paradigma del «buen hablar», debe subrayarse que esta predilección manifiesta por los sujetos de nuestro estudio realizado en Japón iba más allá del ideal del «español de España», ya que algunos alumnos asimilaban que el *español auténtico* (*seitouna supeingo*) se hablaba en Valladolid o en Salamanca. Así pues, puede afirmarse que, en alguna etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos de E/LE en aquel país asumen que «el español de España» tiene variaciones internas y que, dejando a un lado la propiedad polinormativa del idioma objetivo, el máximo prestigio lingüístico reside en la región centro-septentrional de la península ibérica. Esta idea centralista, por cierto, coincide con la que se comparte ampliamente en la sociedad española, de forma que es «comprensible» que los aprendices manifiesten tales actitudes.

Respecto a ello, de conformidad tanto con el análisis antes expuesto como con la experiencia que ha tenido el autor de esta comunicación, los profesores japoneses que han cursado alguna parte de su formación en España suelen proporcionar dicha información en el idioma del aprendiz, pudiendo ser los principales agentes de transmisión de ideologías lingüísticas. Entonces, pensamos que el docente adquiere el protagonismo indudable para dotar al alumno extranjero de conocimientos que se presuponen en cualquier hablante *normal* de la lengua meta. Partiendo de esta tesis, el último epígrafe de este apartado se dedica a reflexionar sobre la posibilidad de ofrecer una enseñanza panhispánica del idioma.

3.2. ¿Una enseñanza panhispánica del idioma?

En un artículo publicado en las *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), el profesor Enrique Balmaseda (2009, p.240) se mostró tajante al afirmar la necesidad imperante de erradicar prejuicios lingüísticos por parte de los especialistas en E/LE, lo cual sería imprescindible para su formación panhispánica. Se trata de una alternativa al tradicional enfoque monolítico, pues contempla la posibilidad de favorecer la construcción de una actitud empática y flexible entre los alumnos (Masuda, 2018). Un profesor panhispánico, por ende, es aquel que maneja conocimientos teóricos y estrategias de comunicación transcultural (Rico Martín, 2009), sin convertir el aula en un escenario de reproducción de estereotipos, tanto lingüísticos como culturales.

Sin perjuicio de lo anterior, no se debe obviar el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras implica la exportación de formas determinadas de cultura y conocimiento (Macedo et al., 2005, p.54): ello coincide con lo definido en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), donde se propone que el alumno, a nivel C2, esté plenamente capacitado y posea el conocimiento necesario para comprender y saber reaccionar adecuadamente ante estímulos de carácter sociolingüístico y sociocultural (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte et al, 2002, p.119). Reformulando, cuando se tiene como objetivo dotar al estudiante de una lengua cultivada coherente, el docente debe encaminar al aprendiz hacia una concepción del saber no solamente lingüístico sino también ideológico del idioma objetivo, como pueden ser tópicos cristalizados en estereotipos lingüísticos. Para Van Dijk (2003, p.22), se trata de conocimientos compartidos (*common ground*) que se presuponen asimilados por todos los miembros competentes de una comunidad, por lo que estas creencias no se expresan «*a menos que las enseñemos o expliquemos a quienes todavía no las conocen, como los niños o los inmigrantes de otras culturas*» (la cursiva es mía).

Dicho esto, y por último, conviene añadir que una enseñanza propiamente panhispánica del idioma español requiere una exhaustiva incorporación curricular de sus normas cultas; sin embargo, una educación que no atiende con cautela a la variación interna de la lengua meta puede llevar a actitudes sesgadas entre los alumnos, sobre todo, cuando estos provienen de una sociedad centrípeta como es la japonesa. Es más, cuando el profesorado de E/LE no dispone del conocimiento dialectológico y sociolingüístico necesario y recurre sin más al método de «hay que respetar todas las variantes», no solo cae en una pedagogía utópica, sino que se corre el riesgo de generar confusiones sobre la unidad básica que mantiene el español. Pero, tampoco es una solución ignorar *a priori* la variación en sus normas cultas, pues, dentro del actual marco panhispánico, tanto la selección de un modelo de referencia como la aplicación de criterios de corrección nunca se asume, por definición, como una acción ideológicamente neutral.

Conclusiones

Con más de 480 millones de hablantes nativos, el español tiene reconocimiento internacional como *una lengua con futuro*. Asimismo, teniendo en cuenta la *potencia económica* que hoy proyecta la lengua cervantina, es razonable que el interés del aprendiz extranjero se dirija cada vez más hacia la otra orilla del Atlántico. Pese a ello, hemos señalado que la variedad de referencia utilizada en el aula nipona de E/LE es

la castellana, la cual se percibe como el paradigma del «buen hablar». Ciertamente, el docente debe capacitar al alumno para el dominio de saberes ideológicos en torno al uso de la lengua meta, pero tal concepción monocéntrica del español resulta cuestionable, ya que la actual política lingüística de las academias pone un fuerte énfasis en la polinormatividad. Es decir, para acercarnos al horizonte que persigue el panhispanismo, viene siendo indispensable una oportuna reflexión sobre el interés y las necesidades del alumno, con tal de seleccionar el modelo lingüístico adecuado; pero, más allá de eso, creemos necesario fomentar en los aprendices el espíritu crítico para corregir falsos conceptos que se tienen sobre los *dialectos*.

Notas

- ¹ Chambers y Trudgill (1980, p. 3) definieron una *lengua* como un conjunto de dialectos mutuamente inteligibles. No obstante, es bien sabido que la lingüística no aporta razones bien motivadas para afirmar que una lengua se acaba en tal punto, ya que, en realidad, el argumento del *continuum* dialectal solo permite ofrecer un juicio aproximado y no impide que los hablantes de dos lenguas próximas se entiendan (*ibid.*, 10). De cualquier modo, el término neutro para hacer referencia a una entidad lingüística sería *variedad*, evadiendo así la cuestión extralingüística.
- ² Con respecto a esto, cabe precisar que el madrileño es considerado como prestigioso por su presencia en los medios de comunicación. De acuerdo con los Moreno Fernández (2004, p. 11), los capitalinos «son conscientes de ello y tienen un alto concepto» de su habla. El estudio de Chiquito y Quesada (2014) realizado en Madrid recoge este favoritismo endogrupal, el cual aparece reflejado en la actitud altamente convergente hacia la modalidad propiamente dicha.
- ³ Como es sabido, el aspecto glotopolítico de las planificaciones lingüísticas ha sido objeto de estudio crítico en numerosas ocasiones, desde la obra clásica de James Milroy y Lesley Milroy (1991), *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*, hasta la reciente publicación del profesor Juan Carlos Moreno Cabrera (2014), *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico panhispánico*.
- ⁴ Esta obra define el *español estándar* de la manera siguiente: «la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos» (RAE, 2005, p. xiv).
- ⁵ En lo que respecta al debate sobre el monocentrismo y pluricentrismo del español, véase López García (2010) o Lebsanft et al. (2012).
- ⁶ En cuanto a la asignación de normas cultas, diferentes estudios sociolingüísticos, así como el nuestro (Masuda, 2014), coinciden en adoptar la propuesta de Moreno Fernández (2009, 2010) la cual distingue 8 áreas principales: andaluz; andino; canario; caribeño; castellano; chileno; mexicano-centroamericano y rioplatense.
- ⁷ Las variedades meridionales de España (la andaluza y la canaria) son académicamente reconocidas por sus rasgos lingüísticos bien diferenciados de otras normas. A modo de ejemplo, Montes Giraldo (1982) las categorizó como Superdialectos B (variedades fonéticamente innovadoras), mientras que la variedad castellana, así como la mexicana o la andina, pertenece al grupo de Superdialectos A (variedades fonéticamente conservadoras).
- ⁸ Como bien destaca Fishman (1995, p. 56), el estándar representa a la nación como tal, ya que los individuos que la integran llegan a asociar esta variedad con la misión, gloria, historia y unidad de un pueblo.

Referencias bibliográficas

- Aceeva (2016). *Español en Valladolid*. Recuperado de <http://aceeva.es/quienes-somos.php>
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (2.ª ed.). London: Verso.
- Balmaseda Maestu, E. (2009). La formación panhispánica del profesor de español. *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, 239-254. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0239.pdf
- Chambers, J.K. y Trudgill, P. (1980). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chiquito, A.B. y Quesada Pacheco, M.Á. (Eds.). (2014). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* (Bells 5/1). Bergen: Universitetet i Bergen. Recuperado de <https://bells.uib.no/index.php/bells/issue/view/161/21>
- Clyne, M.G. (d.). (1992). *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Congosto Martín, Y. y Quesada Pacheco, M.Á. (2012). Tendencias actuales del español costarricense. Un acercamiento a sus actitudes lingüísticas. En F. Lebsanft, W. Mihatsch & C. Polzin-Haumann (Eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 123-140.
- De los Heros, S. (2012). *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*. Madrid/Frankfurt/Lima: Iberoamericana/Vervuert/IEP.
- Del Valle, J. (2007). La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. En J. del Valle (Coord.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 31-56.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje* (Trad. R. Sarmiento y J.C. Moreno). Madrid: Cátedra.
- Fukuda, M. (2014). Barrera o passaport per a la integració?: ideologies lingüístiques dels japonesos residents a Catalunya. *Revista de Llengua i Dret*, 62, 86-105. doi: 10.2436/20.8030.02.80
- Giles, H., Bourhis R.Y. & Davies, A. (1979). Prestige speech styles: the imposed norm and inherent value hypotheses. En W.C. McCormack y S.A. Wurm (Eds.). *Language and Society: Anthropological Issues*. Den Haag: Mouton, 589-596.
- Instituto Cervantes (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Lebsanft, F., Mihatsch W. & Polzin-Haumann, C. (Eds.). (2012). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Leonhardt, K. (2012). El concepto del pluricentrismo en los cursos virtuales del CVC. En F. Lebsanft, W. Mihatsch & C. Polzin-Haumann (Eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 313-327.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. London: Routledge.
- Lodares, J. R. (2005). *El porvenir del español*. Madrid: Taurus.
- López García, Á. (2010). *Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Macedo, D., Dendrinos, B. & Gounari, P. (2005). *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*. Barcelona: Editorial Graó.
- Maldonado Cárdenas, M. (2012). Español como lengua pluricéntrica. Algunas formas ejemplares del español peninsular y del español de América. En F. Lebsanft, W. Mihatsch & C. Polzin-Haumann (Eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 95-122.

- Masuda, K. (2014). Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón: Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE. *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: Máster Oficial Experto en E/LE en Ámbitos Profesionales*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/59063>
- Masuda, K. (2018). ¿Qué norma enseñar en Japón?: La ideología monocéntrica ante la realidad plurinormativa del español (Artículo aprobado y en proceso de publicación). *Lingüística prospectiva: tendencias actuales en estudios de la lengua entre jóvenes investigadores*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Méndez García de Paredes, E. (2012). Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico. En F. Lebsanft, W. Mihatsch & C. Polzin-Haumann (Eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 281-312.
- Milroy, J. y Milroy, L. (1991). *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation* (2ª ed.). London/New York: Routledge/Kegan Paul.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Montes Giraldo, J.J. (1982). El español de Colombia: propuesta de clasificación dialectal. *Thesaurus*, 37(1), 23-92. Recuperado de <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/id/eprint/604>
- Moreno Cabrera, J.C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas: Crítica de la discriminación lingüística* (2.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno Cabrera, J.C. (2014). *Los dominios del español*. Madrid: Euphonia Ediciones.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4ª ed. revisada y actualizada). Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. y Moreno Fernández, J. (2004). Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid. *Lingüística Española Actual*, 26(1), 5-38.
- Real Academia Española (1715). *Fundación, y estatutos de la Real Academia Española*. Madrid: Imprenta Real. Recuperado de http://www.rae.es/sites/default/files/Estatutos_1715.pdf
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rico Martín, A.M. (2009). El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad. *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, 2, 721-738.
- Süselbeck, K. (2012). Las relaciones institucionales entre las Academias de la Lengua Española y su colaboración en la elaboración de la norma lingüística de 1950 hasta hoy. En F. Lebsanft, W. Mihatsch & C. Polzin-Haumann (Eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 257-280.
- Suzuki, Y. (2003). *Tsukurareta nihongo, gengotoiu kyokou* [El japonés, lengua ficticia] (Traducido por el autor). Tokio: Editorial Ubun.
- Torres Torres, A. (2013). Del castellano de ‘un pequeño rincón’ al español internacional. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 3, 205-224.
- Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

Zimmermann, K. (2006). La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera: problemas de la política lingüística de lenguas extranjeras y de la política lingüística exterior en el Mundo Hispánico. En R. Terborg y L. García-Landa (Coords.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, 2, 565-590.

Perfil del autor

Kenta Masuda (Kobe, 1989) es Licenciado en Estudios Hispánicos por la Universidad Kansai Gaidai (2012) y Máster Experto en E/LE en Ámbitos Profesionales por la Universitat de Barcelona (2014), en cuyo trabajo final obtuvo la calificación de Matrícula de Honor. Bajo la tutela del Dr. Antonio Torres Torres, está cursando el Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales de esta última universidad, y su línea de investigación se orienta hacia el tratamiento de las variedades diatópicas en el ámbito de E/LE.

English Title

Challenges and perspectives of the pan-Hispanic Language Policy: a critical review of its didactic application in the field of S/FL

Abstract

Despite the current pan-Hispanic language policy of the Spanish Language Academies (*panhispanism*) puts on an equal footing their regional norms, these principles differ from the common interpretation of the term *language*. The purpose of this communication is to conduct a critical review of its pedagogical application in the field of Spanish as a Foreign Language (S/FL). We will thus regard the incompatibility of the pluricentric nature of the *panhispanism* with the standard language ideology, which maintains a clear coherence with the centripetal articulation of romantic nationalism. Therefore, after focusing attention on the formulation of the *one nation, one language* ideology, we will examine how such monocentric attitudes interfere in the learning process of a polinormative language such as Spanish.

Keywords

Standard language ideology, language policy, standardization, panhispanism, nationalism, S/FL, Japanese language

要旨

汎スペイン語圏主義を言語政策として明文化したスペイン王立アカデミーだが、標準変種の多極性を原則とするその概念は、一般的な「言語」の認識とは相違するものである。本論考は、国粋主義思想が描く「一国・一言語」の枠組みに着目し、中央求心的な標準語イデオロギーが、多規範的言語の習得に与える影響に関する批判的考察を行うものである。

キーワード

標準語思想 言語政策 標準語化 汎スペイン語圏主義 ナショナリズム 第二外国語としてのスペイン語教育 日本語