

Enseñando español: pluralidad y “bilingüismo”

Teaching Spanish: Plurality and “Bilingualism”

Rosa-Isabel Martínez Lillo
Universidad de Málaga, España
Facultad de Filosofía y Letras

e-mail: rimartinez@uma.es

Miguel Ángel Lucena Romero
Universidad de Málaga, España
Facultad de Filosofía y Letras

e-mail: mlucena@uma.es

Osmar Agustín Escobar Fretes
Periodista Autónomo

e-mail: sasoteete@gmail.com

Recibido: 30/11/2020
Aprobado: 11/02/2021

RESUMEN

En el presente trabajo nos centramos en dos puntos fundamentales: ¿qué español/castellano enseñar? y ¿cómo se enseña en el Mundo Árabe? Nos basamos para ello no sólo en la lengua en sí sino en todo lo que comporta socio-culturalmente —la incidencia, entre otras, del español de Iberoamérica y de la singularidad del caso paraguayo, donde conviven dos lenguas oficiales—. Tras las conclusiones, a modo de propuestas, planteamos una reflexión sobre la posible impronta de factores extralingüísticos —economía, diplomacia y espacio aéreo— de los vínculos actuales Latinoamérica/Mundo Árabe en la realidad de la lengua española/castellana en un futuro.

Palabras clave: enseñanza; español; bilingüismo; Latinoamérica; mundo árabe.

ABSTRACT

In this work we focus on two fundamental points: what Spanish/Castilian to teach? And how is it taught in the Arab World? We base ourselves for this not only on the language itself but on everything that it involves socio-culturally —the incidence, among others, of Latin American Spanish and the uniqueness of the Paraguayan case, where two official languages coexist—. After the conclusions, as proposals, we propose a reflection on the possible imprint of extralinguistic factors —economy, diplomacy and airspace— of the current Latin American / Arab World links in the reality of the Spanish/Castilian language in the future.

Key words: teaching; Spanish; bilingualism; Latin America; Arab World

“El primer paso de una conquista —dice Meliá— es la ocupación de un territorio. Su último paso, el definitivo, se da cuando la lengua de un pueblo ha sido también ocupada. No es extraño, pues, que uno de los últimos refugios de la resistencia de los pueblos haya estado siempre en la lengua”. Vigilia del Almirante, ROA BASTOS.

INTRODUCCIÓN

Adentrarse en el complejo tema de la enseñanza del español/castellano desde disciplinas un tanto ajenas o colaterales —cómo pueden resultar el arabismo y el periodismo— conlleva las posibles ventajas de una perspectiva transversal, interdisciplinar, plural; en términos taurinos, y ya que nos centramos en la enseñanza del español, mirar desde el tendido siempre enseña, o puede hacerlo, a apreciar la faena en su conjunto.

Desde tal mirada, desde tales miradas, se plantea este trabajo: dos arabistas españoles¹ que, además de enseñar el árabe en España y Latinoamérica se han dedicado, en mayor o menor grado, a la enseñanza del español en el mundo árabe, y un periodista paraguayo bilingüe², residente desde hace tiempo en territorio español. Precisamente la pluralidad y el bilingüismo serán los dos vectores que dirigirán este trabajo que, más allá de la mera exposición, intenta inducir a la reflexión, plantear cuestiones sobre las que platicar y discutir. En este sentido, estimamos muy esclarecedora la cita de Bartomeu Melià:

La interculturalidad es una hermosa teoría y un programa razonable, al ser también pedagogía de diálogo y ejercicio de superación de diferencias sin eliminarlas, potenciándolas incluso. La interculturalidad es, sin embargo, en su práctica, un repetido fracaso. Y hay que preguntarse porqué. Y lo mismo digo del bilingüismo, que sería un área particular de interculturalidad. Sin bilingüismo, al menos intencional, no hay interculturalidad. El fracaso de uno lleva al fracaso de la otra (Melià, 2012, p. 89).

Con respecto al método seguido, éste sería aquél de la socio-lingüística, pues son en verdad estas dos realidades en las que nos basamos: la sociedad y la lengua. El objetivo último, en fin, será dar a conocer la enseñanza de la lengua española o castellano en el mundo árabe contemporáneo, pero siempre a partir de las vivencias *in situ* y teniendo en cuenta la incidencia, mayor o menor según los casos, de las propias vicisitudes y evolución de dicha lengua, de ahí la inclusión del hecho singular de la realidad paraguaya —único país de Iberoamérica donde coexisten dos idiomas oficiales—, que usualmente se olvida o ignora. Para ello, y en aras de la claridad, hemos convenido en estructurar nuestra aportación en dos apartados esenciales: **El punto de partida**, esto es, el idioma en sí en todos sus ámbitos, y **El punto de llegada**, el mundo árabe.

Como colofón, traemos a colación algunas interrogantes, reflexiones, que hemos convenido en denominar Mirando hacia el futuro, en las que tratamos de anticiparnos a la posible influencia de realidades extralingüísticas (economía, finanzas, comercio y afines) en la realidad lingüística y su enseñanza, que aquí nos ocupa.

EL PUNTO DE PARTIDA: EL ESPAÑOL/CASTELLANO

En realidad, la pregunta clave desde la perspectiva más práctica e inmediata, siempre ha sido, es y será la misma: ¿Qué lengua enseñar?, ¿qué español/castellano enseñar? (Lončar, Lucena y Martínez Lillo, 2020)

A ello dedicamos este primer apartado, centrándonos en dos aspectos fundamentales y que ya subyacen en las mismas preguntas: en primer lugar, la nomenclatura, esto es, cómo

¹ Rosa Isabel Martínez Lillo, arabista (doctora por la Universidad Autónoma de Madrid y actualmente docente en la Universidad de Málaga) y traductora literaria, y Miguel Ángel Lucena Romero, arabista (doctor por la Universidad de Granada y actualmente docente en la Universidad de Málaga) y traductor literario.

² Osmar Agustín Escobar Frentes, periodista autónomo (licenciado por la Universidad Nacional de Asunción).

llamar al idioma a enseñar —¿español?, ¿castellano?—, y, en segundo lugar, aludir, aunque sea someramente, a la(s) variedad(es) del mismo según las geografías en que es idioma oficial, los espacios geográficos donde es una realidad vital.

Nomenclatura, tendencias, perspectivas: Castellano, Español, Idioma nacional

¿Cómo denominarlo?

Según acudamos a una realidad espacial u otra, a un momento u otro, a un campo profesional u otro, encontraremos una nomenclatura u otra. Siendo conscientes de que, en realidad, hay mil y un matices subyaciendo en este sentido, una visión diacrónica, con unos porqués básicos pero sólidos, se torna necesaria. Con el deseo de ser lo más claros y pedagógicos posible, consideramos oportuno marcar tres pasos o puntos decisivos: nomenclatura, evolución y estado actual.

Nomenclatura

En 1938³, y en plena guerra civil que dividió España en, cuanto menos, dos ideologías, el profesor Amado Alonso, en el libro homónimo de este capítulo y que lleva por subtítulo el significativo emblema “Historia espiritual de tres nombres”, manifestó que la elección de los mismos no se establece a partir de la dicotomía de lo correcto frente a lo incorrecto, como habitualmente se cree, sino que, en realidad, está motivada por una visión concreta, y ciertamente interesada, del objeto que se designa (Alonso, 1942). El autor describe una historia de tensiones que tienen que ver con la manera de entender una lengua en cada época en función de las creencias, las valoraciones y las actitudes de una sociedad en relación con un contexto histórico determinado. No resulta baladí recordar dónde fue redactada la obra: América. Y es que, dejando de lado filias y fobias, la experiencia americana para cualquier español cabal, consciente de su historia, su sociedad, su cultura, la experiencia americana aparece, en cierto modo, como un espejo reflector de victorias y derrotas, de ganancias y pérdidas, de encuentros y desencuentros; la experiencia americana se convierte, en definitiva, en punto obligado a la hora de reflexionar y tratar de entender eso que llamamos España y, por extensión, el español.

Quizá sea el momento más oportuno de aludir al aporte del gran número de intelectuales, profesores y artistas que han de emigrar a América tras la caída de la II República española y la imposición de la dictadura del General Franco; la ida de todos ellos al Nuevo Mundo no hizo sino privar a la nación española de un grandísimo bagaje artístico, cultural, intelectual, que germinaría allá, a la vez que insufló en la lengua española de un nuevo aire que la enriqueció sobremanera al tiempo que enriquecía su cultura y todo lo que en ella se expresaba y se expresa.

Sea como fuere, el aporte de Amado Alonso en cuanto a la nomenclatura de nuestra lengua es realmente crucial y traspasa las fronteras de modas y modismos: con él el vínculo Lengua(je) / Historia con todos y en todos sus recovecos, queda así inexorablemente entrelazado.

Evolución

Centrándonos ahora en la evolución lengua/sociedad/tendencia ideológica la experiencia de las España de la Transición, esa España que nació y creció ilusionada ante unos retos y metas imbuidos de democracia y libertad, la experiencia vivida en la universidad española, y concretamente en una de

³ A pesar de que ésta sea la fecha que hemos encontrado en cuanto a la publicación, la edición consultada aquí es la de 1942, incluida en el apartado de Referencias.

las universidades más innovadoras de la época, uno de los centros de debate más efervescentes, como fue la Universidad Autónoma de Madrid, se torna punto de referencia obligatorio.

En la citada universidad, la lingüista española Marina Fernández Lagunilla (1999), recién contratada como profesora e investigadora, compaginaba sus estudios sobre la innovadora Gramática Generativa con análisis que se encontraban en ciernes y llegarían a convertirse en un auténtico boom en el campo de la sociolingüística: el binomio lengua(je)-poder con todas sus derivaciones, esto es, el análisis del discurso político, el papel del lenguaje periodístico en la opinión pública y, en definitiva, el lenguaje como poderosa herramienta a la hora de manipular a la sociedad. Sus estudiantes quedaban, quedábamos fascinados con esta aproximación tan transgresora a la realidad española del momento en una asignatura —“Lengua Española I”- en la que pensábamos aprender básicamente el uso “correcto” del verbo en español, el nombre, las preposiciones y poco más; el acercamiento de la mentada docente, sin embargo, nos abrió los ojos a un mundo desconocido, apasionante y que —seríamos conscientes en seguida— se antojaba necesario, genuinamente necesario para todo aquel que deseara entender la realidad nacional del momento en todos sus aspectos, desde el esencialmente lingüístico hasta el más puramente político: lengua(je) y poder caminaban de la mano.

Estado actual

Si es cierto que los acercamientos socio-lingüísticos (Palacios, 2005) no hacen sino proliferar, en una suerte o necesidad acuciante, entre otras, de vincular al máximo la realidad lingüística —en cualquier de sus formas y fórmulas— con la más meramente humana, no es menos cierto que, tal vez paralelamente, continúa con-formándose “otro” acercamiento de tintes acaso más intelectuales que tienden a planteamientos y análisis de cariz eminentemente culturales, en el sentido más amplio del término. Naturalmente, la lengua forma parte inherente de la cultura, pero ahora más que nunca se viste de lenguaje. Intelectuales, pensadores y pensadoras, salen de su torre de marfil y conjugan sus quehaceres académicos con aquellos que tocan muy directamente al mundo en y que viven: el lenguaje forma parte de aquel discurso político, sí, y se convierte magistralmente en un aparato de poder, cada vez más sofisticado y técnicamente casi perfecto.

Entre los muchos nombres que también sería posible sacar a colación aquí, elegimos el de un árabe: Edward W. Said. Su reciente y póstumo libro titulado *Poder, política y cultura* no hace sino corroborar lo que ya exponía Amado Alonso y lo lleva a sus últimas consecuencias; la lengua y su interpretación va más allá de una realidad expresiva y comunicativa, por eso el ser humano ha de ser honesto, pero también agudo, inteligente y tenaz a la hora de usarla; la lengua puede llegar a ser un instrumento capaz de influir decisivamente en los acontecimientos históricos, capaz de conformar soluciones en los conflictos más complejos, como puede ser actualmente la situación, entre otras, de Oriente Próximo y el llamado conflicto Palestina/Israel (Said, 2020).

Espacios, lugares, ámbitos: el español de España y el español de América

El español de España

Siguiendo con la perspectiva de Amado Alonso hemos de insistir en el hecho de que no hay un español/castellano correcto y otro incorrecto: la lengua —cual ser humano— evoluciona según tiempos y espacios a los que se va adaptando, y en dicha adaptación sus hablantes son

elemento esencial; de tal manera que se va estableciendo un vínculo vivo, activo, vital, entre lengua y realidad exterior en que ambos son dadores y receptores.

Desde España, y muy especialmente desde la academia española, la universidad, no hemos de olvidarlo y, si deseamos ser reflejo de una realidad veraz, así hemos de difundirlo y enseñarlo al alumnado.

El español / ¿los “españoles”? de América

Al referirnos al español/castellano en el Nuevo Mundo, quizá sería mucho más atinando hacerlo en plural: “los españoles” de América ya que, en verdad, son varias las realidades y variantes lingüísticas del mismo idioma que existen allá (Mihovilović y Martínez Lillo, 2017). Llegados a este punto, la experiencia paraguaya se torna singular pues, además de ello, es el único país iberoamericano donde coexisten dos idiomas oficiales: el español/castellano y el guaraní. Ahora bien, cabría preguntarse, como cuestión posterior, si, en realidad, más de un bilingüismo no se trata de una diglosia, tal y como afirma, de nuevo, Bartomeu Melià

Sólo el Paraguay reconoce, como oficial, a nivel de todo el país, también una lengua indígena (el plurilingüismo en Bolivia, según la última Constitución de 2009, tiene otras características. En principio, pues, serían dos las lenguas comunes en este país: guaraní y castellano. Ahora bien, en la práctica, el guaraní carece de todos los atributos propios de lengua oficial, como sería el uso público. Ni el Estado ni los medios de comunicación —salvo alguna tímida excepción— usan la lengua propia del país que es el guaraní, cuando en realidad es la más común en la relación comunitaria. El guaraní está ausente de la que puede llamarse vida moderna: tecnología, comercio, cultura formal, administración pública (Melià, 2012, p. 90)

Sea como fuere, Paraguay es el único país de Iberoamérica donde conviven y se mezclan dos idiomas oficiales, el castellano y el guaraní (Canese, 2008); ya desde los albores de la colonización, con la incursión de los jesuitas al Paraguay, nace una nueva etapa en la lengua guaraní: la escritura.

Ambas lenguas, no obstante, coexisten con una tercera variante: el jopara (mezcla del guaraní y el castellano), en la que confluyen y se mezclan en el dialogo de cada habitante en las zonas urbanas y rurales —dentro del territorio de la gran nación guaraní—, haciendo evidente la presencia de la pluriculturalidad inserta en la cultura paraguaya (Plá, 2017).

En cuanto a la enseñanza de la lengua guaraní en los colegios, ésta se oficializa en el año 1980 en plena dictadura (Galeano, 1988 y Gaona, 2013), con lo que se abre una nueva etapa lingüístico-cultural en el Paraguay, dando pie a un redescubrir de sus raíces, ya que antes de dicha fecha, oficialmente el estudio del idioma guaraní en las instituciones estatales era nulo.

A raíz de dicha neoeducación guaraníca, valga el término, surge un nuevo guaraní/hablante alfabetizado en el guaraní (ava ñee). A partir de entonces la sociedad —principalmente aquella de la capital —sufrirá las consecuencias de dos realidades cotidianas: por una parte, la necesidad de utilizar este guaraní ya oficializado y cuyo uso se estimula y, por otra, el rechazo de los estratos sociales más pudientes hacia este idioma, considerado de bajo estatus.

Como resultado de tal escenario lingüístico emerge el problema del asunceno y no asunceno profesional que no habla guaraní (Makarán, 2014) y debe ir al interior del país a desempeñar su trabajo, donde se encuentra que sus principales clientes o interlocutores son guaraní/hablantes, con lo cual la comunicación se vuelve difícil. Esta situación se dio en todos los aspectos de la economía, el comercio, la salud y la industria, ante lo cual vuelve a impulsarse

el estudio del guaraní, pero ya de una manera más seria y comprometida (Soler, Quevedo, Acosta, Sosa, 2015).

Hay datos, en este sentido, que merecen nuestra tención: la moneda oficial, que hasta hace poco estaba impresa sólo en castellano, hoy día es bilingüe, y lo mismo sucede con el pasaporte paraguayo; en fin, y a nivel internacional de mayor calado, digno es recordar que desde marzo del 2014 el guaraní pasa a ser idioma oficial del Mercado Común del Sur (MERCOSUR).

En el ámbito del estado se van haciendo constantemente mejoras para que la lengua guaraní se sitúe en la cúspide que le corresponde, lo que está logrando en forma paulatina y constante. Por todo ello, y a pesar de la perspectiva de B. Melià, aludida al inicio y que no era muy halagüeña, desde la mirada actual, acaso un tanto más internacional pensando a largo plazo, estamos seguros de que se impondrá o se pareará con el castellano: es un hecho que está en marcha y solamente dependerá de nosotros, y por supuesto el tiempo, el hacer que eso ocurra; la labor, entre otros, del profesor David Galeano Olivera fue y sigue siendo crucial en este sentido.

EL PUNTO DE LLEGADA: EL MUNDO ÁRABE

Antes de abordar el tema en sí, conviene llamar la atención sobre una cuestión clave, una de las llaves principales —sino la principal— para adentrarnos en el significado de España y lo español en el mundo árabe: Alándalus. En verdad, Alándalus, este ámbito histórico-geográfico que llega a conformar una sociedad, un tipo de vida, una identidad, es tanto un episodio de nuestra historia, los españoles, como de la suya, de ellos, de los árabes. Alándalus, que continúa suscitando desencuentros, polémica y fervientes debates no sólo entre medievalistas sino también entre arqueólogos, filólogos y otros especialistas y académicos, fue y es, en definitiva y se quiera o no, un escenario compartido (Martínez Lillo, 2020).

Así, los árabes se asomarán a la ventana de la hispanidad, del hispanismo, de España y lo español fundamental y primeramente a partir de la ventana andalusí, de lo que fue Alándalus y todo aquello que actualmente sigue inspirando y provocando. En este sentido, y por aludir a un tema específico y cotidiano, claramente hemos de resaltar el tema de los arabismos: entre 4.000 y 8.000 en la lengua española.

En definitiva, y nunca hemos de obviarlo si deseamos entender en profundidad desde la academia y en la propia calle, el nexo España/mundo árabe, España es, como dice el poeta sirio contemporáneo Nizar Qabbani, “una emoción histórica imposible”⁴ (Martínez Montávez, 1992).

Veamos a continuación dos de los principales ámbitos de enseñanza del español en el mundo árabe, esto es, la universidad, que focalizamos en la Universidad de El Cairo debido a su carácter señero y relevancia, y los Institutos Cervantes.

La Universidad

La universidad en tanto que institución académica de enseñanza de la lengua española es, sin lugar a dudas, el primer ámbito educativo a tener; concretamente, la Universidad de El

⁴ Martínez Montávez. *Al-Ándalus, España*, p.153. Nos referimos al poeta sirio Nizar Qabbani (1928-1998) que estuvo en España — a la que dedica varios y muy profundos poemarios — durante varios años como Consejero Cultural. Si bien el citado profesor, Pedro Martínez, su mejor estudioso y seguramente una de las personas que más le trató durante su experiencia en España, traduce el término árabe *wayd* como “pena”, estimamos oportuno traducirlo aquí y ahora como “emoción”.

Cairo, fundada en 1908) se torna en ejemplo principal, o al menos uno de los más representativos.

Con un nutrido elenco de académicos ilustres que desde su fundación vuelven la mira a España y lo español desde diferentes departamentos, quisiéramos destacar dos aspectos e ilustrarlos con dos de los nombres más singulares; en primer lugar, y conectando con lo expuesto anteriormente, el hecho del vínculo histórico-cultural, más allá de lo puramente lingüístico, que apuntamos a partir de la insigne figura del historiador Hussein Mones (1911-1996) y, a continuación, aquél del vínculo artístico-cultural que exponemos de la mano del hispanista Mahmoud Mekki (1930-2013).

Catedrático en Historia del Islam por la citada universidad, el Dr. Mones acaso descubre en la realidad de España uno de los mejores espejos para la esencia del mundo árabe; su *Viaje por España (El paraíso recobrado/prometido)*, publicado en 1964 y que recoge sus experiencias en una España de posguerra, muestra lo cerca que se encontraban ambas realidades, unidas, más que alejadas, por el Mediterráneo (Mones, 1964); más allá de unos nexos meramente lingüísticos, existe una realidad histórica-geográfica compartida, aquélla iniciada en/por Alándalus y que continúa viva.

Hispanista ilustre, el Dr. Mekki es igualmente obligado punto de referencia; Mekki, gran conocedor de la realidad hispana (española y latinoamericana, mexicana fundamentalmente) va más allá de la propia lengua llegando a la esencia de las civilizaciones, su cultura, su arte...el flamenco, en este sentido, ocupará un lugar primordial en una vivencia hispana, más concretamente la española. Y es que el arte, encarnado ahora en el baile y la música preferentemente, es una constante en la relación España/mundo árabe, desde los inicios hasta nuestros días, como veremos más adelante.

Centrándonos ya en la enseñanza del idioma en el ámbito universitario, ésta ha tenido básicamente los tintes académicos que la institución suponía y fomentaba: la enseñanza de la lengua más culta, filológicamente más plena o aceptada por las reales academias (Al-Zawam, 2014, Benyaya, 2016, Rodríguez Marián, 2015 y Sami, 2012).

Con la implantación del nuevo Plan Bolonia, con el asentamiento de la Globalización, con el fomento de las realidades virtuales, las redes sociales y, en definitiva, con el nuevo orden socio-económico, con unas repercusiones educativas y culturales muy definidas, cuyos frutos estamos ya viviendo desde hace algunos años, la realidad de la enseñanza del español en las universidades árabes en general está tomando nuevo cariz, como era previsible y como ocurre en el resto de la realidad internacional. Lo más puramente filológico se está relegando a un segundo plano ante la lengua más cotidiana; escribir y leer correctamente se está viendo marginado ante el hecho de hablar, comunicarse, quizá correctamente también, pero ciertamente campos como el literario, por ejemplo, se van quedando rezagados ante el de los medios de comunicación, con las series televisivas a la cabeza.

Los institutos Cervantes y los medios de comunicación

Aunque no deja de ser un titular más, “La Casa de papel ha puesto de moda el español en los países árabes”. Según recoge Salam Naji en un artículo de *El Mundo* “muchos jóvenes iraquíes han visto *La casa de papel* y les gusta cómo suena el español. Es una lengua bonita y agradable, muy potente internacionalmente”⁵. Noticias como esta aparecen diariamente en periódicos árabes como *al-Jazeera*, *al-‘Ayn* o *al-Quds*, entre otros. Otro fenómeno televisivo

⁵ <https://www.elmundo.es/papel/historias/2019/05/29/5ced62f9fdddf32388b4861.html> visualizado el 20 de septiembre de 2020.

como este es el fútbol y, en especial, la Liga Española (La Liga Santander). El fútbol español se ha convertido igualmente en uno de los factores a destacar en la motivación de los alumnos que se inscriben en centros de enseñanza del español. Según afirma Salam Naji en el mismo artículo “les encanta la idea de aprender a través del fútbol, la posibilidad de contar con profesores nativos y practicar. Son los propios alumnos los que corren la voz para que los amigos se matriculen en nuestras clases”.

En este sentido, aprender la lengua española en países árabes se percibe como motivo de interés para cualquier salida laboral. En las últimas dos décadas, de hecho, se ha triplicado el número de estudiantes de español en centros universitarios e instituciones como el Instituto Cervantes. Esta atracción por estudiar la lengua aumenta más aún cuando los alumnos se adentran en el mundo del hispanismo, conocen su cultura, su amplitud geográfica y su historia conectada totalmente al legado árabe e islámico. Todo esto se concibe por parte del alumnado como una posibilidad más para ampliar sus expectativas laborales.

Sobre este tema Santos (2017) afirma que la lengua española se estudia con dos motivaciones concretas: mejorar la situación profesional y la formación personal. Todo esto sin olvidar que un gran número de alumnos inscritos en grados de Filología Hispánica o Lenguas Extranjeras decide estudiar esta carrera para salir de su país, para relacionarse con personas de su edad y en algunos casos, para encontrar pareja. Estos últimos normalmente terminan trabajando en sectores ajenos al español: inmobiliarias, administraciones, salones de estética o en el mundo del *business*.

Una de las instituciones que más alumnos recibe anualmente es el Instituto Cervantes. Esta institución pública fue creada en 1991 para promover la enseñanza del español y su cultura en el exterior. Los objetivos de este centro son organizar cursos, actualizar los métodos de enseñanza, investigar e innovar en la enseñanza del español, entre otras muchas más funciones⁶. Los países árabes con sede oficial son Marrakech, Fez, Casablanca, Rabat, Tánger, Tetuán, Argel, Orán, Túnez, El Cairo, Alejandría, Amán, Damasco y Beirut.

El objetivo principal de estos centros en los que se imparte español (también se imparten las lenguas locales de cada país y las diferentes lenguas habladas en España) es enseñar la lengua española como lengua extranjera. En estos centros también se forman profesores recién graduados en Filología Hispánica y se acreditan diplomas oficiales. En algunos centros igualmente se imparten cursos culturales. Por ejemplo, en la sede de Beirut se enseña flamenco y guitarra flamenca

Llegados a este punto, cabría preguntarse, por un lado, ¿cuál es el motivo principal del alumnado inscrito en estos centros? y, por otro, ¿qué método de enseñanza es el más usado por los docentes/lectores en estas sedes del Instituto Cervantes? En cuanto a la primera pregunta, según Santos (2017), la respuesta más adecuada en orden de preferencia sería diplomacia, turismo y comercio. La docencia, la traducción literaria y la investigación quedan relegadas a un segundo plano. Esta misma motivación del alumnado respondería a la segunda pregunta. La orientación de los métodos docentes se inclina hacia un español más comercial, académico y diplomático, de ahí que se impartan cursos “para empresas y negocios” y menos literario, pues los cursos de literatura se derivan a charlas y conferencias. Pero, ¿existen materiales didácticos

⁶ Véase la página oficial https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm. Visualizado el 20 de septiembre de 2020.

específicos con estos fines? ¿Podría fomentarse la creación de un método que una todos estos fines? (Lucena, 2021).

De todo esto, deducimos que la inscripción de alumnos en centros de enseñanza del español como lengua extranjera está motivada por dos factores indiscutibles. El primero sería la expectativa laboral. Formarse para encontrar un trabajo digno y viajar a países extranjeros, entre ellos España y Latinoamérica (conocer español igualmente abre las puertas a Europa). El segundo y el más obviado sería el factor cultural. Los alumnos de español se ven atraídos por la lengua debido a su cultura. La fuente principal para la cultura es indudablemente la televisión: series como la *Casa de Papel*, *Élite*, *Vis a Vis* o *Narcos*, películas como *El Cuerpo* o *El Hoyo* y sobre todo el fútbol, La Liga Santander y la Champions League (Martínez Lillo y Ortega, 2014).

Visto así y dado que no existe un material dirigido a todos los factores señalados (comercio-turismo-cultura-diplomacia) pensamos que debería fomentarse la creación de un material didáctico actualizado en el que se incluyan ampliamente todos estos aspectos atendiendo, sobre todo, a los aspectos culturales de todos los lugares donde se habla español (Loncar, Lucena y Martínez Lillo, 2020).

CONCLUSIONES, A MODO DE PROPUESTAS

Nuestras conclusiones, a modo de propuestas, serían fundamentalmente dos: por una parte, considerar la lengua en tanto que ente vivo, dinámico, vinculada plenamente a una realidad social, en constante cambio temporal (historia) y espacial (geografía); así, habremos de integrar todas sus variantes. No existe un español/castellano acertado o correcto —el de la considerada Madre Patria— y otro errado —el del Nuevo Mundo—. Por otra parte, tanto habremos de enseñar la realidad de la lengua más culta como aquella más cotidiana, la que permitirá a las nuevas generaciones crear, emprender y forjar un futuro, mejor a ser posible: la práctica ha de estar en todo momento a la altura de la teoría. La universidad, ¿por qué no?, puede ser un medio idóneo para tal cometido.

UNA MIRADA A UN (POSIBLE) FUTURO/RETOS DEL PRESENTE

Anticipándonos a lo que vamos viendo cada vez más cercano, una última reflexión se torna necesaria: los nexos entre los países árabes —esencialmente de la zona del golfo árabe— y Latinoamérica —Brasil y Paraguay entre los más sobresalientes— cada vez son más estrechos y profundos: el espacio aéreo de las Qatar Airways, las relaciones diplomáticas, las ayudas en términos de salud (construcción de hospitales) y educación (escuelas)...no hacen sino proliferar e intensificarse (Galindo, 2017). ¿Llegará ello, nos preguntamos, a influir en la lengua española? ¿Producto de ello será la imposición del español/castellano de allá (Iberoamérica) al de acá (España)? ¿Qué incidencia tendrán los elementos extralingüísticos (economía, finanzas, diplomacia) en la lengua en sí y cómo habremos de abordarla con vistas a su enseñanza?

El tiempo dirá. Nosotros, no obstante, hemos de estar atentos y aprovechar cualquier coyuntura para la mejor vivencia de esta lengua que, llamémosla española o castellana, da cuerpo, forma externa, a nuestros pensamientos y sentimientos; sin olvidar, claro está, la convivencia con las demás, el guaraní en este caso.

REFERENCIAS

- Al-Zawam Khaled, O. (2004). *Análisis de errores en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Tesis Doctoral, departamento de Filología Española Literatura Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.
- Alonso, A. (1942). *Castellano, Español, Idioma nacional: Historia espiritual de tres nombres*. Losada: Buenos Aires.
- Benyaya, Z. (2006). *La enseñanza del español en la Secundaria marroquí: aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Universidad de Granada: Granada.
- Canese, V. (2008). *When Policy become practice: Teachers`perspectives on official bilingualism and the teaching of Guaraní as a second language in Paraguay*. Tesis Doctoral. Universidad de Arizona.
- Cortés, J. (1996). *Diccionario de árabe culto moderno (Árabe-Español)*. Gredos: Madrid.
- Fernández Lagunilla, M. (1999). *La lengua en la comunicación política II: la palabra del poder*. Arco Libros: S.L.
- Galeano Olivera, D. (1988). *Mbo`ehao arapapaha Guarani ha España ñe`eme. Calendario escolar bilingüe*. Edisa.
- Galindo Merines, A. (2017). Qatar and Latin America: narrowing the Distance. *Gulf Studies Center, Monographic Series*, 3, 4-12.
- Gaona Velázquez, IA. (2013). *El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo EEB*. Tesis de Magíster. Universidad Nacional de La Plata.
- Lončar, I., Lucena, MA. y Martínez Lillo, R-I. (2020). Enseñanza de las terceras lenguas en las universidades en crecimiento: el caso del árabe en Málaga (España) y el español en Zadar (Croacia). Inédito.
- Lucena, MA (2021). El comportamiento lúdico en la enseñanza del árabe como lengua extranjera. *Anaquel de Estudios Árabes*, 32.
- Makarán, G. (2014). El mito del bilingüismo. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 1, 2, 183-211.
- Martínez Lillo, R-I. (2020). Al-áandalus: de paraíso recobrado a experiencia esencial. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebráicos*, vol. 69, 267-285.
- Martínez Lillo, R-I. y Ortega Marín, JM. (2014). Imágenes de España desde el mundo árabe. Lo aprendido y lo aprehendido de España. *Imágenes y percepciones: Inserción de España en el mundo actual*. Coordinadores: José Luis Neila y Pedro Antonio Martínez. Sílex: Madrid (en prensa).
- Martínez Montávez, P. (1992). *Al-Andalus, España, en la literatura árabe contemporánea (La casa del pasado)*. Mapfre: Madrid.
- Meli, B. www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/89-94.pdf · PDF file, consultado el 24 de noviembre de 2020.
- Mihovilović Suárez, JR. Y Martínez Lillo, R-I (2017). Barbarisms in Chile: Adapatation or distortion? Artículo inédito.
- Mones, H. (1964). *Rihla ila-Alandalus/ Viaje por España*. Al-Sharkiyya al-Arabiyya: El Cairo.
- Palacios Alcaine, A. (2005) Lenguas en contacto en Paraguay: Español y Guaraní. *Varietades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*. Carmen Ferrero/Nilsa Lasso-Von Lang.
- Plá, J. (2017). *Fasi di luna. Racconti dal Paraguay*. Introducción, traducción y glosario de Francesca di Meglio. FONDEC: Alessandria (Italia).
- Rodríguez Maríán, S. (2015). *Guía para docentes y asesores españoles en Marruecos y Túnez*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Said, EW. (2020). *Poder, política y cultura (Entrevistas a Edward W. Said)*. Edición e Introducción de Gauri Viswanathan. Debate: Barcelona.
- Sami, D. (2012). Tecnologías del lenguaje en la enseñanza del español como lengua extranjera E/LE El caso de la Universidad de El Cairo. *Hermes*, II, 102-114.
- Santos de la Rosa, I. (2017). “El español de la diplomacia en países árabes”, *Marco ELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 27, julio-diciembre, 1-15.
- Soler, L., Quevedo Cabrera, Ch., Acosta, RE., Sosa Marín, D. (2015). *Antología del pensamiento crítico paraguayo contemporáneo*. Clasco: Buenos Aires.