

## Capítulo 12

### **¿Por qué español aquí y ahora? Lengua de expiación – instrumento de “repatriación”**

Ivonne Lerner y Rosalie Sitman

*Instituto Cervantes de Tel Aviv - Universidad de Tel Aviv*

*“Llegados al momento de decidir cómo vamos a enseñar lo que debemos transmitir, es fundamental conocer cómo se aprende o se adquiere una nueva lengua, qué procesos cognitivos y afectivos, qué estrategias, qué aptitudes y qué actitudes facilitan la apropiación de los elementos lingüísticos que constituyen la capacidad de comunicarse en español” (Baralo, 2015: 90).*

#### 12.1. INTRODUCCIÓN

El 1 de octubre de 2015 entraba en vigor la Ley 12/2015 en materia de la concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España, así como también la regularización de la situación de los residentes extranjeros en territorio español. Dicha Ley, aprobada por las Cortes Generales y sancionada por el Rey Felipe VI en un decreto oficial fechado el 24 de junio del mismo año, constituye un gesto conciliatorio por parte de las autoridades españolas hacia las comunidades sefardíes, en reconocimiento de la deuda histórica incurrida por España hace poco más de cinco siglos, a partir del Decreto de la Alhambra promulgado por los Reyes Católicos el 31 de marzo de 1492, mediante el cual se expulsaba a los judíos de los dominios de la corona española. Según la nueva Ley, los descendientes de estos sefardíes podrán aspirar a la ciudadanía española que les fuera arrebatada a sus antepasados acreditando su origen así como su especial vinculación con España a través del conocimiento de la lengua y la cultura españolas, aun cuando no tengan residencia legal en el país.

El 2 de octubre de 2015, nada más un día después de haber entrado en vigor la Ley 12/2015, el diario ABC comunicaba la decisión del gobierno español de agilizar el proceso y otorgar la ciudadanía española por carta de naturaleza a 4302 sefardíes, descendientes de los judíos que fueron expulsados en 1492, cuyos expedientes ya estaban siendo tramitados por el Ministerio de Justicia antes de que entrara en vigor la nueva disposición. Unos escasos seis meses más

tarde, el 24 de abril del 2016, un informe de Antena 3 anunciaba que otras cinco mil personas, descendientes de españoles, ya habrían adquirido la nacionalidad española y jurado fidelidad a la Constitución, habiéndose beneficiado de “una medida del Gobierno que intenta saldar el error histórico de 1492 cuando España expulsó a cerca de cien mil judíos”. Asimismo, la nota destacaba el hecho de que muchos de estos judíos no sólo conservan las llaves de las casas que sus ancestros se vieron obligados a abandonar hace más de quinientos años, sino que todavía hablan en ladino o judeo-español, el castellano que se hablaba en España en el siglo XV y que las sucesivas generaciones “han guardado como un tesoro”. En la sinopsis del programa televisivo que acompañaba la nota se mostraba parte de una ceremonia de jura de fidelidad a la Constitución y concesión de nacionalidad celebrada en la Embajada de España en Israel, en presencia del Embajador Fernando Carderera Soler.

A juzgar por las cifras tan elevadas de flamantes ciudadanos españoles-sefardíes en un plazo de tiempo de menos de un año, es evidente que el impacto surgido en las comunidades judías de la diáspora sefardí por la promulgación de la nueva Ley de Ciudadanía Española ha sido enorme. En Israel, la conjunción del particular mosaico demográfico, el peso de la tradición de origen y las circunstancias peculiares de la coyuntura geopolítica contemporánea ha impulsado a un sorprendente número de sefardíes a tramitar la nacionalidad española, hasta el punto en que tanto la Sección Consular de la Embajada Española como el Instituto Cervantes de Tel Aviv se han visto inundados por una cantidad insólita de solicitudes. Aquella demanda inesperada puso de manifiesto un cierto desfase entre el texto de la ley, la realidad a la que deben hacer frente las entidades profesionales responsables de impartir y evaluar los cursos de lengua y cultura requeridos, y las comunidades lingüísticas en las que se ha de aplicar. En este estudio nos proponemos analizar el texto de la Ley desde una perspectiva socio-lingüística y pedagógica, así como su impacto en diversos contextos socio-lingüísticos sefardíes, con particular énfasis en el ámbito israelí. Nuestra experiencia a este respecto pareciera indicar que nos estamos enfrentando a un caso particular e inédito de aprendiente de español, el cual se resiste a las clasificaciones tradicionales. Esta nueva constelación —ley, entidades profesionales y nuevos aprendientes— ha desvelado la necesidad de llevar a cabo una mayor reflexión, conceptualización y preparación tanto de recursos humanos como materiales, a fin de afrontar de la mejor manera posible y dar respuestas concretas al reto producido por las nuevas circunstancias.

## 12.2. LEY 12/2015, DE 24 DE JUNIO, EN MATERIA DE CONCESIÓN DE LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA A LOS SEFARDÍES ORIGINARIOS DE ESPAÑA

La promulgación de la Ley 12/2015 representa la culminación de un proceso de reencuentro y reconciliación con las comunidades sefardíes por parte del gobierno español, que se inició en 1990 con el otorgamiento a dicha comunidad del Premio Príncipe de Asturias de la Concordia, en reconocimiento a la memoria y la fidelidad mantenidas. A pesar de casi de cinco siglos de alejamiento, veinticinco años después, con plena conciencia y apreciación de la milenaria y palpable presencia judía en tierras ibéricas, y en un esfuerzo deliberado por expiar los pecados del pasado hacia los judíos expulsados de Castilla y Aragón en 1492 y del reino de Navarra en 1498, la Ley propone restituir la condición de españoles a sus descendientes -"los hijos de Sefarad"- y facilitarles los oportunos recursos jurídicos para su concreción: "abriéndoles para siempre las puertas de su antigua patria".

El texto de la Ley comienza con una definición del término 'sefardíes' y subraya el origen hebreo de la denominación, procedente de la voz "Sefarad", con la que se conoce a España en lengua hebrea. A continuación, se destaca más de una vez el esfuerzo realizado, contra viento y marea, por las distintas generaciones de estas comunidades por mantener vivos los vínculos con su pasado español, conservando las tradiciones, los nombres, los rezos, las recetas, los romances y sobre todo la lengua de sus ancestros --el ladino o la haketía--, la cual se fue enriqueciendo con las aportaciones de los idiomas de acogida de los países del norte de África, los Balcanes y el antiguo imperio otomano, a donde los condujeran los avatares de sus deambulaciones diaspóricas. Al tardío reconocimiento por parte de España del "bagaje histórico y sentimental de los sefardíes" se suma la voluntad explícita en la Ley de actuar como punto de encuentro entre el pasado y el presente y "construir juntos, frente a la intolerancia de tiempos pasados, un nuevo espacio de convivencia y concordia".

Teniendo en cuenta el ánimo conciliador y la apreciación del acervo judeo-español de que hace gala el texto de la Ley, resulta sorprendente el hecho de que a la hora de estipular los requisitos que los solicitantes deberán cumplir para obtener la nacionalidad española, se haya dejado de lado toda consideración de las implicancias del mantenimiento lingüístico durante siglos y, hoy por hoy, se exija a los hablantes de ladino que demuestren un conocimiento básico de la lengua española mediante la superación del examen DELE de nivel A2 o

superior, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, reservándose el uso del judeo-español como idioma familiar para demostrar la tradición de pertenencia a la comunidad sefardí y nada más. En otras palabras, a estos hablantes de la lengua española ancestral les están impartiendo los mismos cursos y les están pidiendo que cumplan los mismos requisitos de evaluación que a cualquier otro estudiante de español como lengua extranjera (ELE), cuando de hecho no lo son, sino que se ajustan más bien al perfil de los estudiantes nativos o de herencia, tal como veremos más adelante. Está claro que al elaborar las disposiciones de la Ley, en ningún momento se realizó una reflexión socio-lingüística o pedagógico-didáctica para dar cabida a los distintos perfiles de hablantes, como tampoco se previó de qué manera se tendría que aplicar la Ley 12/2015 en el siglo XXI a los descendientes de las víctimas de la expulsión cometida en el siglo XV.

A nuestro parecer, es una paradoja que, en la práctica, no se reconozca el hecho que los hablantes de judeo-español hayan mantenido viva la lengua de sus antepasados y que a fines de satisfacer su legítima pretensión de recuperar la ciudadanía que les fuera arrebatada a sus ancestros, se vean obligados a supeditar su lengua y acervo cultural al estudio del español moderno, convertida así en la lengua de expiación de una deuda histórica.

### 12.3. IMPACTO DE LA LEY EN PAÍSES CON POBLACIÓN LADINO-HABLANTE

A continuación se va a presentar el impacto que la promulgación de la Ley 12/2015 está causando en países no hispanohablantes, con población sefardí, y en los que existe un centro de la Red Cervantes. Dichos países serían: Bulgaria, Estados Unidos, Grecia, Israel, Marruecos y Turquía. Sin embargo, no hay que olvidar que no todos los sefardíes son ladino hablantes; solo lo son aquellos que después de la expulsión de la Península en 1492 se asentaron en territorios del antiguo Imperio Otomano y en el norte de África.

Según Moshe Shaul, director de la Autoridad Nacional del Ladino, en Israel habría cien mil hablantes de judeo-español, al tiempo que en los países balcánicos (Bulgaria, Grecia y Turquía) habría entre 200.000 y 300.000 aproximadamente. Dicha institución lamenta el hecho de no contar con datos fidedignos. Por su parte, el periódico español ABC maneja las siguientes cifras:

Tabla 1. Sefardíes en países no hispanohablantes\*

País	Sefardíes
Israel	673.000 – 725.000
EE.UU.	50.000 – 80.000
Turquía	25.000 – 50.000
Marruecos	6.000
Bulgaria	2.000**

\*ABC, 2/10/15, \*\*IC de Sofía

A fin de evaluar el impacto que la Ley 12/2015 está surtiendo en los países mencionados, se consultaron diez centros de la Red Cervantes: los cinco que se encuentran en Marruecos, sumados a los de Atenas, Estambul, Nueva York, Sofía y Tel Aviv, comparándose tanto los números de candidatos presentados al DELE A2 como aquellos que también se presentaron a la Prueba de Conocimientos Constitucionales y Socio-culturales de España (CCSE).

En primer lugar y en relación al DELE A2 exclusivamente, de los ocho ICs consultados, solamente los Centros de Tetuán, Marrakech y Tel Aviv (este último será tratado en más detalle más adelante) exhiben un crecimiento sostenido en el número de candidatos. Cabría pensar que una parte de estos candidatos también intentaría aprobar la Prueba de CCSE. Sin embargo, al cotejar el número de candidatos al DELE A2, por ejemplo en el IC de Tetuán en abril de 2016 (49 en total, Tabla 2), con los datos de los candidatos a la CCSE del mismo mes, vemos que en esta última hubo sólo 15 inscriptos. Esto puede interpretarse de dos maneras: a) no todos los alumnos del DELE A2 aspiran a obtener la ciudadanía; y b) aquellos que sí desean tramitarla prefieren rendir los dos exámenes en meses diferentes y no en la misma convocatoria.

Tabla 2. Candidatos DELE A2- IC de Tetuán\*

Mes	2014	2015	2016
Abril	0	2	49
Mayo	8	5	42
Julio	0	0	-
Octubre	0	0	-
Noviembre	5	8	-

\*Datos proporcionados por el IC de Tetuán

Otro Centro de la Red Cervantes en Marruecos que también exhibe un aumento respetable en el número de candidatos al DELE A2 es el de Marrakech, tal como lo indica la Tabla 3.

Tabla 3. Candidatos DELE A2- IC de Marrakech\*

Mes	2014	2015	2016
Abril	0	0	0
Mayo	6	7	49
Julio	0	0	-
Octubre	0	0	-
Noviembre	16	14	-

\*Datos proporcionados por el IC de Marrakech

Ya en territorio europeo, podría esperarse que en una ciudad con un índice de población sefardí como Atenas se registrara un aumento de los candidatos al DELE A2; sin embargo, a juzgar por los datos en la Tabla 4, la Ley 12/2015 no parece haber influido en el número de candidatos a dicho examen, por lo menos por el momento.

Tabla 4. Candidatos DELE A2- IC de Atenas\*

Mes	2014	2015	2016
Abril	0	0	0
Mayo	122	48	77
Julio	0	41	-
Octubre	0	0	-
Noviembre	29	57	-

\*Datos proporcionados por el IC de Atenas

De hecho, la convocatoria de mayo, que solía ser la más fuerte, no lo ha sido en el año 2016, a pesar de la promulgación de la Ley de Ciudadanía.

Por otra parte, quizás sea la prueba CCSE la que pueda brindarnos una imagen más nítida del impacto de la Ley en los respectivos países. Es sabido que son varios los motivos para rendir el DELE A2, mientras que la única razón por la que se realiza la CCSE es para obtener la ciudadanía española, si bien no todos los candidatos que se presentan son de origen sefardí. La comparación de

los números de candidatos presentados a la Prueba CCSE arroja datos sumamente interesantes.

Desde su primera edición, en octubre de 2015, ha habido seis convocatorias. En la Tabla 5 a continuación se presentan los totales:

Tabla 5. Candidatos CCSE por Centro IC\*

Centro IC	2015-16
Casablanca	26
Fez	16
Marrakech	12
Rabat	11
Tetuán	52
Atenas	3
Nueva York	77
Sofía	5
Tel Aviv	182

Página 17

\*Datos provistos por los respectivos Centros

Si relacionamos el número de sefardíes residentes en Israel (entre 673.000 y 725.000, Tabla 1) con la cantidad de candidatos presentados al examen CCSE en el IC de Tel Aviv entre octubre de 2015 y abril de 2016, no debería sorprendernos que este Centro sea el que exhibe el número mayor, lo que confirma la sensación de que la Ley 12/2015 está teniendo un fuerte efecto en la sociedad israelí. El siguiente país con un alto número de candidatos es Marruecos, en sus cinco Centros; sin embargo, si comparamos la población total del país magrebí (unos 33 millones de habitantes) con la de Israel (unos 8 millones), la proporción de candidatos al examen CCSE en este último es sumamente alta.

Por su parte, el IC de Estambul informa que desde octubre de 2015 hasta la fecha un total de 51 personas han rendido el examen CCSE. Asimismo, disponemos de información según la cual, por lo menos en los IC de Fez y de Sofía, se ha examinado a candidatos que habitualmente residen en España pero que optaron por rendir la Prueba CCSE en dichas ciudades, ya que muchos centros de examinación en España están colapsados ante la excesiva demanda.

#### 12.4. LA COYUNTURA ISRAELÍ

¿Cómo se explica el aparente frenesí por tramitar la ciudadanía española y prepararse para los exámenes pertinentes que está sacudiendo actualmente a la sociedad israelí? A fin de captar mejor el impacto surtido por la Ley de ciudadanía española en este país, es fundamental manejar algunas nociones de su

historia reciente y tener una apreciación del contexto geopolítico y demográfico contemporáneo. Con respecto a la primera, debe tenerse en cuenta el hecho de tratarse de un Estado sumamente joven, con sólo sesenta y ocho años de existencia, y cuya formación, sobre todo en los primeros años, se basó en el arribo al país de sucesivas olas inmigratorias judías que llegaban –y siguen llegando, aunque en menor medida- procedentes de los cuatro rincones del mundo, muchos de ellos huyendo de pogromos y otras persecuciones. Por lo tanto, para los ciudadanos judíos israelíes, la experiencia migratoria vendría a ser un elemento constitutivo y distintivo tanto de su identidad individual como de la identidad colectiva de los distintos grupos de inmigrantes que conforman la sociedad israelí.

En cuanto al contexto político y social del país, la tensión inherente a la situación geopolítica inestable que permea todos los aspectos de la vida cotidiana en función del peligro de guerra inminente percibido, es un factor decisivo y determinante del carácter de la sociedad israelí. A ese estado de tensión permanente que conlleva la existencia bajo la amenaza constante de un conflicto armado se suma la sensación de encierro producida por la misma realidad geopolítica. Con las fronteras cerradas con dos países limítrofes (Líbano y Siria) y una situación de paz fría con otras dos naciones vecinas --Jordania y Egipto--, Israel tiene una sola frontera natural, compuesta por el mar Mediterráneo, de tal forma que es muy difícil, costoso y laborioso desplazarse por tierra a cualquier otro país.

Si tomamos en cuenta los dos aspectos recién mencionados –el carácter inmigratorio y la inestabilidad geopolítica- resulta más fácil comprender la cuasi psicosis que existe en Israel por tener un pasaporte extranjero vigente que permita emigrar o salir rápidamente a otro país en caso de necesidad. Los sectores *ashkenazíes* de la población han tenido la posibilidad de tramitar la ciudadanía alemana, polaca o rumana, según el origen de la familia. Ahora ha llegado el turno de los sefardíes, quienes por fin pueden aspirar a obtener la ciudadanía española o portuguesa.

## 12.5. LOS EXÁMENES DELE Y CCSE EN ISRAEL

La certificación de nivel de lengua extranjera por medio de exámenes internacionales ha tenido poco arraigo en el contexto israelí. Esto se debe en parte al desconocimiento del público de la existencia de este tipo de certificación y en parte al carácter más bien informal de la sociedad, que confía más en la



veracidad de un encuentro cara a cara, en el que la persona pueda demostrar su nivel de lengua, que en la de un documento oficial –y extranjero- que acredite dicho nivel. Tal como se puede observar en la Tabla 6, el examen DELE A2 había sido prácticamente inexistente hasta la convocatoria de julio de 2015, teniendo en cuenta que la Ley 12/2015 de concesión de la ciudadanía española entró en vigor el 1 de octubre de 2015. No obstante, la circulación de rumores, así como las notas acerca de la Ley prevista publicadas en los medios de comunicación, ya habían comenzado a ejercer su efecto en la población de origen sefardí aun antes de la promulgación misma de la Ley, como puede observarse a partir de la convocatoria de julio 2015.

Tabla 6. Candidatos DELE A2- IC de Tel Aviv\*

Mes	2014	2015	2016
Abril	0	0	103
Mayo	0	0	36
Julio	0	8	-
Octubre	0	31	-
Noviembre	0	52	-

\*Datos tomados de la aplicación DELE

Tal como lo indica la Tabla anterior, desde la convocatoria de julio de 2015 el número de candidatos no ha dejado de crecer, registrándose un aumento nada despreciable del 68% entre noviembre y octubre de 2015 y un incremento espectacular del 98% entre abril de 2016 y noviembre del año anterior.

Otra manera de apreciar el impacto que la Ley de Ciudadanía está ejerciendo en el contexto israelí es prestando atención al número de candidatos que se presentaron a la Prueba CCSE, la otra condición *sine qua non* para obtener la ciudadanía española. El IC de Tel Aviv estableció un número máximo de 50 candidatos por convocatoria, en función de las instalaciones del Centro. Los datos de la Tabla 7 muestran con claridad que, una vez que la Ley entró en vigor, en octubre de 2015, se llegó al número máximo de matriculados en las dos convocatorias inmediatamente posteriores.

Tabla 7. Candidatos CCSE, IC de Tel Aviv, año 2015-2016\*

Mes	
Octubre	11
Noviembre	50
Enero	50
Febrero	28
Marzo	43
TOTAL	182

\*Datos tomados de la aplicación DELE

En cambio, en lo que va del año, en el IC de Atenas se han presentado solamente tres candidatos a la mencionada Prueba. Esta diferencia es interesante. Por un lado, demuestra que la Ley no está ejerciendo el mismo impacto en todos los países mediterráneos. Por el otro, bien se podría especular que como Grecia forma parte de la Unión Europea, los griegos de origen sefardí no sienten la necesidad de obtener otra ciudadanía europea, a diferencia de los sefardíes israelíes para quienes la obtención de un pasaporte extranjero, en especial de la Unión Europea, sería un sueño hecho realidad.

## 12.6. EL ITINERARIO PASAPORTE

Antes de que se promulgara la citada Ley y a fin de estar preparados a la hora de que entrara en vigor y fuera necesario comenzar a impartir los cursos adecuados para la obtención de la ciudadanía, el IC de Tel Aviv diseñó un itinerario especial para todo aquel que quisiera presentarse al examen DELE A2, denominado el Itinerario Pasaporte. En el diseño del mismo se tuvieron en cuenta tanto los principiantes absolutos como aquellas personas que ya tuvieran algún nivel de conocimiento de español. En el caso de los primeros, se planificaron tres cursos de cuarenta y cinco horas reales (Pasaporte 1, 2 y 3) para cubrir los contenidos del nivel A2 del MCER, a los cuales se suma luego un curso corto de veinte horas de preparación para el DELE A2. Cabe señalar que los cursos regulares en este Centro tienen una duración de sesenta horas cada uno; sin embargo, en el caso del Itinerario Pasaporte, se decidió reducir la duración de los cursos para hacerlos más accesibles económicamente y ceñirse a los límites de tiempo establecidos por la Ley. Otros rasgos que caracterizan al Itinerario Pasaporte, a diferencia de los cursos regulares, es que se avanza mucho más rápidamente, lo que conlleva una mayor cantidad de deberes y también de exámenes para detectar a los alumnos más flojos y así poder atender a sus dificultades. Además, de cara al examen DELE A2 y las exigencias del dominio de la expresión e

interacción escritas que se esperan de un candidato a ciudadanía, se dedica más tiempo y atención al desarrollo de la escritura.

A los segundos - aquellas personas que en el momento de inscribirse aducen tener algunos conocimientos previos de español (generalmente marroquíes o ladino hablantes)-, lógicamente se les hace un examen de clasificación. Es aquí cuando surge la dificultad de que gran parte de estos candidatos son hablantes de judeo-español, muchos de los cuales jamás han hecho un curso de español actual pero sí pueden apoyarse en sus conocimientos de ladino, razón por la cual no se les puede clasificar como principiantes absolutos. Por otra parte, en sus producciones orales y escritas se expresan en ladino, lo que conlleva toda una serie de dificultades a las que hay que dar respuesta. En un primer intento por solucionar este problema, el IC de Tel Aviv ha optado por ofrecer a este público paquetes de clases privadas a fin de suplementar sus conocimientos con los contenidos gramaticales básicos del Pasaporte 1, además de las reglas básicas de escritura en español, para que luego puedan incorporarse directamente al Pasaporte 2. Se consideró que sería un error matricularlos en el curso Pasaporte 1, junto con alumnos que carecen de conocimiento alguno del español. En el caso particular de los marroquíes, que a primera vista se asemejan a hablantes nativos de español, se les suele aconsejar que se matriculen en el tramo final del Itinerario, según el grado de desgaste lingüístico que exhiban.

Como se puede ver, en líneas generales los cursos del Itinerario Pasaporte son diferentes a los cursos regulares, en función de las diversas motivaciones del alumnado. En los cursos regulares, los alumnos acuden al IC para estudiar español como una actividad de tiempo libre, sin carga afectiva ni presión externa de un examen de dominio para un fin específico. En cambio, los sefardíes se inscriben en los cursos del Itinerario con un objetivo bien definido: aprobar el DELE A2 a fin de cumplir con el requisito de lengua exigido por la Ley. En un primer momento la motivación de estos sefardíes pudiera parecer meramente instrumental, o sea la necesidad de aprender español moderno no siempre para uso propio sino para cumplir con uno de los requisitos que les permita acceder a la ciudadanía española para luego transmitírsela a sus familiares menores de 18 años y de esta manera darles la oportunidad de emigrar a la Unión Europea. Es más, es muy probable que estos aprendientes de español moderno sigan hablando judeo-español, su lengua de herencia.

Sin embargo, la experiencia está demostrando que, en algún momento del camino, el reencuentro con palabras que creían olvidadas, que no escuchaban

hacía décadas y que les traen reminiscencias de su infancia, de la casa natal, de sus padres, de sus abuelos --en fin, de sus raíces--, despierta el componente afectivo en muchos de los aprendientes marroquíes y ladino hablantes. A partir de este reencuentro insospechado con sus raíces, la mayoría de ellos confiesa que este largo, duro y, por qué no, costoso proceso de obtención de la ciudadanía española es una manera de cerrar el círculo histórico-familiar abierto desde la expulsión de sus antepasados de la Península Ibérica. Said-Mohand (2013) describe esta sensación en términos de un *recontacto* que los aprendientes experimentan cuando se embarcan en la aventura de estudiar su lengua de herencia. En casos como éstos, el español actúa como una lengua e instrumento de repatriación y un factor de alta motivación que afecta de manera muy positiva tanto el proceso de aprendizaje de los alumnos como el de la enseñanza por parte del profesor. En resumen, los grupos del Itinerario Pasaporte suelen caracterizarse por su seriedad y disciplina, y constituyen además un encuentro sumamente enriquecedor de gente de edades y orígenes muy diversos.

## 12.7. PERFIL DEL ALUMNADO EN LOS CURSOS DELE A2 EN EL IC DE TEL AVIV

Tal como indicáramos más arriba, como consecuencia del enorme interés por obtener la ciudadanía española el IC de Tel Aviv amplió considerablemente la oferta de cursos de lengua y cultura españolas y, en septiembre de 2015, comenzó a impartir numerosos cursos de Preparación al DELE A2 dirigidos en concreto al público interesado en cumplir con los requisitos previstos en la Ley. Una somera mirada al alumnado que se inscribió en estos cursos, según su país de origen, permite distinguir los tres perfiles de aprendiente que esbozaremos a continuación.

### *12.7.1 Alumnos nacidos en Israel*

Es el grupo mayoritario (42%). Se trata de personas que ya aprendieron español en diferentes entornos y circunstancias y que ahora desean aprovechar dichos conocimientos para obtener la ciudadanía española. En general, despliegan alta fluidez en su expresión oral y utilizan un léxico variado y bastante rico. Se subdividen en dos grupos:

1. los que estudiaron *formalmente* (ya sea en el IC o en otra institución en el país). Son los que manejan nociones básicas de la gramática del español

correspondientes a su nivel. Tienen orden en sus conocimientos y por lo tanto sus necesidades en el Curso de preparación son las de cualquier otro candidato, o sea, básicamente adquirir y practicar estrategias de examen.

2. los que aprendieron *informalmente* durante sus viajes por Hispanoamérica o España o a través de las telenovelas latinoamericanas y españolas. Por estos motivos, suelen estar familiarizados con los registros informales de la lengua, pero no han desarrollado la destreza escrita. De ahí que las necesidades de este subgrupo sean las siguientes:

- estudio de los contenidos gramaticales correspondientes al A1 y A2;
- aprendizaje de las reglas de ortografía, acentuación y puntuación; y
- conciencia de los diferentes registros de la lengua.

#### *12.7.2 Los alumnos nacidos en Marruecos – Antiguo Protectorado Español*

Estos componen casi la cuarta parte del total del alumnado (23%). A la vez constituyen un grupo heterogéneo debido a que algunos de ellos cursaron parte de la escuela primaria en español o en francés en Marruecos antes de emigrar a Israel, mientras que otros no lo hicieron. La mayoría de ellos podría clasificarse como hablantes nativos de español, razón por la cual no son conscientes de las reglas de la gramática. Su principal necesidad es perfeccionar la expresión escrita.

#### *12.7.3 Los nacidos en países balcánicos (Turquía, Bulgaria y Grecia)*

Estos últimos representan un 33% del alumnado. Saben judeo-español y por consiguiente tienen una gran fluidez y una alta comprensión auditiva en español moderno. En general han tenido poco contacto con el alfabeto latino, cosa que dificulta tanto su comprensión lectora como su expresión escrita. Durante el curso de Preparación DELE A2 deben aprovechar sus conocimientos de ladino a fin de ser capaces de producir español moderno tanto en forma oral como por escrito. Algunas de sus necesidades incluyen:

-en lo que respecta al léxico, han de aprender el equivalente en español moderno de numerosas palabras que hoy por hoy son consideradas arcaísmos (‘aínda’ en lugar de ‘aún’; ‘mancebo’ en vez de ‘joven’);

- con respecto a la fonología, deben acostumbrarse a pronunciar palabras de otra manera, ya que el sonido /z/ no existe en el español moderno (‘casa’ y no

‘caza’);

- en cuanto a la morfología, tienen que aprender la conjugación de determinados tiempos verbales, tales como el pretérito indefinido, puesto que en ladino ellos utilizan una única terminación para los tres grupos –ar, -er, -ir: cantar > ‘cantí’;

- las formas pronominales ‘nosotros’ y ‘nos’ también son nuevas para ellos y deben reemplazar a ‘mozotros’ y ‘mos’;

- en lo que respecta a la lengua escrita, les falta aprender las reglas de ortografía, acentuación y puntuación, amén de los conectores lógicos.

## 12.8. HABLANTES DE LADINO - ESTUDIANTES DE LENGUA DE HERENCIA

Del breve esbozo anterior se desprende que el alumnado ladino-hablante constituye un público con características y necesidades especiales que no se ajustan del todo a las definiciones tradicionales del perfil de un estudiante de español como lengua extranjera. Por el contrario, parecerían conformarse más bien a la conceptualización de los hablantes nativos o de herencia. En consecuencia, la familiarización con la investigación lingüística en torno a los hablantes nativos y la enseñanza de lenguas de herencia puede contribuir a una mejor comprensión de las implicancias del proceso de aprendizaje de español moderno para los hablantes de judeo-español, lo que a la vez sería de gran utilidad para los profesores a quienes les toque lidiar con las dificultades que deben afrontar estos alumnos, tales como las mencionadas más arriba.

Con respecto al concepto de ‘hablante nativo’, se trata de una de las nociones de la lingüística utilizada con mayor frecuencia, la cual a simple vista parecería ser fácil de definir, cuando lo cierto es que ha despertado mucha controversia y desacuerdo tanto en círculos académicos como en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Chomsky concebía al “hablante nativo como un *modelo* idealizado y como un *ejemplar* de ese modelo y, por ende, superior al no-nativo” (Chomsky, 1965, en Inbar, 1999: 68, cursiva en el original). En tanto tales, los hablantes nativos tienen la capacidad de juzgar enunciados gramaticales y pragmáticos en su lengua materna, y sus juicios se consideran absolutamente confiables. En las décadas del setenta y el ochenta del siglo pasado, el concepto de ‘hablante nativo’ pasó a ser objeto de debate, en parte como reacción al modelo de Chomsky. Así, en 1985, por ejemplo, Paikeday desafió este modelo

con la publicación de su obra “The native speaker is dead”. Kramsch (citada en Inbar, 1999) coincide con Paikeday cuando sostiene que el hablante nativo es una abstracción: en la realidad multilingüe actual, los hablantes nativos de una misma lengua no son homogéneos y presentan habilidades lingüísticas diversas de acuerdo a su estatus social, cultural y educativo. Canagarajah (1999, en Moussu y Llurda, 2008), por su parte, explica que el concepto de hablante nativo se ha transformado en una noción obsoleta en un mundo en el que normalmente las personas son hablantes nativos de más de una lengua, de tal forma que los límites entre las lenguas se han vuelto porosos. En resumen, estos y otros muchos autores piden una postura más flexible con respecto al debate en torno al hablante nativo/no nativo, aduciendo que esta oposición debería abordarse como un continuo y no como posiciones dicotómicas, ya que se trata de un estado dinámico y no estático que, en tanto tal, puede cambiar con el tiempo.

Si aplicamos estas conceptualizaciones a los hablantes de judeo-español, comprobaremos que, en lo que atañe al repertorio lingüístico de estos aprendientes plurilingües, tal como cabría esperar, no es nada fácil determinar cuál es su lengua madre. En sus hogares estuvieron expuestos al judeo-español como la lengua familiar, de afecto, de identidad y de herencia, mientras que en el exterior se hablaba otra lengua, en la que generalmente fueron escolarizados. No olvidemos que se trata de “un idioma sin apenas tradición escrita” (Ariza, 2005), de forma que una gran cantidad de necesidades de comunicación no pueden llevarse a cabo en esta lengua. Hoy en día los hablantes de judeo-español residentes en Israel son en su mayoría personas mayores de 55 años, cuya lengua dominante es el hebreo, amén del turco, el búlgaro o el griego, según su país de nacimiento. También es probable que además sepan inglés o francés en diverso grado. Para estos aprendientes, el judeo-español constituye el vínculo con su niñez, su historia familiar y su comunidad de origen, ya sea en Israel o en algún país de los Balcanes.

En función de todo lo dicho anteriormente, queda claro que en los cursos de español moderno los hablantes de judeo-español presentan un perfil de aprendiente sumamente peculiar, con necesidades y características propias que deben ser identificadas y atendidas por parte del profesor. Según Baralo, “los aspectos más difíciles de aprender y que un no nativo casi nunca llega a dominar (...) corresponden (...) justamente a los rasgos más idiosincráticos, más específicos de la lengua objeto. Por ejemplo, (...) el problema que se da en prácticamente todos los hablantes no nativos es que no pueden distinguir por qué

es posible *es feliz / está feliz*, pero no es posible *\*es contento / está contento*” (1999: 30). Curiosamente, quizás, este aspecto no suele constituir una fuente de error en los hablantes de judeo-español, lo que nos lleva, una vez más, a rever el concepto de hablante nativo y no nativo de español en el caso de los ladino-hablantes. ¿Acaso se les debe considerar hablantes nativos o de herencia, o un poco de los dos?

Según Benmamoun y otros (2013), los hablantes nativos y los estudiantes de cualquier lengua extranjera (LE) representan los dos extremos en el continuo de adquisición lingüística, mientras que el ‘hablante de lengua de herencia’ (HLH) presenta un perfil diferente, puesto que comparte rasgos tanto de los hablantes nativos como de los estudiantes de lenguas extranjeras. De acuerdo a su experiencia en el ámbito estadounidense, Polinsky (2013) define al HLH “como un hablante bilingüe de una lengua étnica o minoritaria cuya lengua madre generalmente no alcanza el dominio típico del nativo debido a un desplazamiento hacia la lengua dominante del entorno exterior” (p. 164, la traducción es nuestra). Los hablantes de herencia adquieren esta lengua (madre) en un entorno natural. La autora sostiene que los HLHs que estudian su LH conforman un perfil nuevo y diferente en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas: “[p]ara muchos HLH, este aprendizaje en la adultez constituirá su primera exposición a la lectoescritura y al input estructurado en el aula de su lengua madre” (165, la traducción es nuestra). En una misma línea, Fairclough y Belpoliti (2015) afirman que los HLH no tienen experiencia en el estudio formal de la lengua familiar y en sus producciones escritas se observa una fuerte influencia del discurso oral.

Tal como vimos anteriormente, cuando esbozamos el perfil de los candidatos a los exámenes de lengua en Tel Aviv, estas definiciones se adaptan parcialmente al caso de los hablantes de judeo-español en Israel. En otros países de inmigración, como EE.UU., Inglaterra o Australia, es habitual que se lleven a cabo cursos de lengua de herencia para *niños y adolescentes* fuera del horario escolar, a menudo los domingos. En cambio, en Israel, no se trata de niños aprendiendo o manteniendo la lengua de sus padres o abuelos, sino de adultos, muchos de ellos mayores, que intentan aprovechar sus conocimientos de su lengua de herencia –el judeo español- para aprobar un examen oficial en español moderno. En otras palabras, se espera de estos aprendientes adultos que se desempeñen en una variedad familiar pero a la vez bastante diferente a la propia. De hecho, estos estudiantes de herencia se encuentran en una situación de



desventaja en comparación con los estudiantes de ELE, al verse obligados a negociar las diferencias fonológicas, léxicas y sobre todo morfológicas de una lengua que “sufrió los cambios particulares de una variedad que se desarrolló sin el control normativo de la Península, por lo que tanto sus innovaciones como sus arcaísmos fonológicos y gramaticales difirieron de las cumplidas por las otras modalidades [sic] el español” (Moure, 2015: 18). No hay que olvidar que, a diferencia de cualquier otra lengua de herencia, el ladino, desde sus orígenes, no se comportó como otros idiomas por el hecho de haber pertenecido y pertenecer a un pueblo y no a un país; al no tener ningún arraigo territorial ha evolucionado tanto en función del contexto geográfico donde se fueron asentando sus hablantes, como de sus necesidades de comunicación y de identidad.

Sea como sea, la disparidad que deben negociar los hablantes de herencia del judeo-español entre el ladino y el español actual suele crear dificultades y confusión en el aula de español, y puede llegar a ser muy frustrante, tanto más en aquellos casos en los que el profesor no esté familiarizado con las características del judeo-español ni atento a las susceptibilidades de estos hablantes de un ‘español no español’. Por lo tanto, es fundamental que tanto alumnos como profesores tengan conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y además sean capaces de detectar la lengua fuente de transferencias y de distinguir cuál es la transferencia posibilitadora y cuál la intrusiva (Polinsky, 2013). En algunos casos, claro, es posible que los HLH no hagan las conexiones necesarias entre su LH adquirida en un contexto natural y el español moderno que están aprendiendo en el entorno del aula.

## 12.9. REFLEXIONES FINALES

¿Por qué español aquí y ahora? La respuesta es fácil: para satisfacer la creciente demanda de cursos de lengua y cultura españolas desencadenada por la promulgación de la Ley 12/2015 de Ciudadanía, que abrió las compuertas para el ‘retorno’ a España de los sefardíes descendientes de los judíos expulsados de la Península Ibérica en el siglo XV. Sin duda se trata de una iniciativa de acercamiento y conciliación oportuna y bien intencionada, motivada por un doble imperativo histórico: por un lado, el deseo de saldar la deuda contraída por las autoridades españolas con los judíos hace más de quinientos años; por el otro, el estímulo afectivo y económico de acoger a las nuevas generaciones de las comunidades sefardíes que durante todo este tiempo supieron mantener vivas la lengua y las tradiciones que las vinculaban con España, a pesar y por encima de

los altibajos de su historia en los países de la diáspora a la que se vieron obligados a salir. Una lengua de herencia y un legado cultural que, a pesar de su repetida reivindicación en el texto de la Ley de Ciudadanía, hoy por hoy se encuentran supeditados a la disposición de dominio de la lengua española impuesta por la misma Ley. A muchos de estos ladino-hablantes, el aprendizaje obligado de esta lengua --que a un tiempo les es y no les es familiar-- los ha conducido a repensar y reevaluar no sólo su relación con su lengua de herencia y su patrimonio cultural, sino también su relación con el español actual, transformado ya sea en una lengua de expiación o en una lengua de repatriación, según la motivación inicial o los sentimientos de redescubrimiento y pertenencia experimentados en el curso de sus estudios de la misma.

De lo que no cabe duda alguna es el hecho de que el impacto imprevisto de la Ley de Ciudadanía ha producido un nuevo tipo de aprendiente de herencia de español al que se debe dar cabida en el “nuevo espacio de convivencia y concordia” que el gobierno español se propuso crear mediante la promulgación de la Ley. Aunque escasa, la experiencia que se ha ido adquiriendo a partir de la implementación de la Ley 12/2015 subraya la urgente necesidad de enlistar la ayuda de profesionales de la lengua, expertos en la historia del judeo-español y de la lengua española, a fin de llevar a cabo una re-conceptualización y revisión de las necesidades, los contenidos lingüísticos y culturales, los materiales y las pruebas de evaluación, tomando en cuenta las idiosincrasias y las sensibilidades del nuevo perfil de aprendientes. Esto permitirá dar respuestas concretas y cabales a los retos producidos por las nuevas circunstancias, facilitando la labor tanto de los profesores como de las entidades encargadas de impartir los cursos y administrar las pruebas de evaluación. Hoy más que nunca resuenan con vigencia las palabras de Marta Baralo citadas en el epígrafe que encabeza el presente trabajo, recordándonos la importancia de conocer cómo se aprende o se adquiere una nueva lengua, al igual que la necesidad de tener en cuenta los procesos cognitivos y afectivos, las actitudes y las aptitudes, las estrategias que entran en juego a la hora de decidir cómo vamos a enseñar lo que debemos transmitir para posibilitar la comunicación en español (Baralo, 2015: 90).