

Ceballos Viro, Ignacio (2017): «¿Enseñar a extranjeros la escritura aljamiada del judeoespañol? Experiencias y metodología». En *Actas del III Congreso SICELE*. Alcalá de Henares. Publicación oficial (ebook). NIPO: 03-17-012-8.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/default.htm]

¿Enseñar a extranjeros la escritura aljamiada del judeoespañol?

Experiencias y metodología

Ignacio Ceballos Viro

Universidad Camilo José Cela

Uno de los peligros de la enseñanza del español, como disciplina académica y como profesión en auge en todo el mundo, es la reducción del idioma a un producto estandarizado, escamoteando así de la vista del aprendiz la realidad de que las lenguas han existido y existen en múltiples variantes. Cuando se expone esta idea, normalmente se piensa en dar cabida a variedades como el rioplatense, el canario o el caribeño. Pero con solo esto la imagen del español seguiría siendo un retrato de contorno demasiado grueso, simplificado de tanto estilizarse. Las subvariedades del español, a veces muy minoritarias, e incluso ese enorme territorio en sombra para la enseñanza de ELE que es el español considerado no-culto, forman parte igualmente de lo que el español es. Aún más: son el dibujo de los detalles, los trazos de un cuadro que solo se ven cuando uno se acerca, pero que, a fin de cuentas, revelan la complejidad y el interés de la obra. ¿Cuál sería nuestra concepción del idioma si no supiéramos que hay un buen número de palabras que solo se dicen y oyen en Cuenca, o en cierta isla canaria? ¿O que en la costa gallega existe un seseo que casi ningún estudioso considera? ¿O que en la norma local (si se nos permite el oxímoron) de Cantabria y Euskadi (y zonas de Argentina y Perú) la prótasis de las condicionales se forma también con el tiempo condicional?¹ En lugar del original de *Las meninas*, estaríamos viendo su reproducción digital a 60 ppp.

De forma análoga a como los estudios culturales han prestado atención a las minorías para deducir que solo contando con ellas se pueden entender cabalmente fenómenos como la literatura, la antropología, la historia social o la política, así, acaso, solo prestando atención a las variedades diastráticas y diatópicas del español, aunque

¹ Para continuar esta lista, que sería interminable, se anima a la consulta del Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER) dirigido en la Universidad Autónoma de Madrid por Inés Fernández Ordóñez: <http://www.llf.uam.es/coser/index.php>

sea únicamente a una de ellas, podremos comprender justamente el fenómeno lingüístico.

Mayor peligro incluso que la estandarización completa del idioma supone, a nuestro juicio, la estandarización de los hablantes e incluso la estandarización de los alumnos potenciales de español. Considerar que sus motivaciones, intereses, procedencias y necesidades lingüísticas pueden ser idénticas o similares deja de lado toda una minoría de intereses que, muy al contrario, necesita ser reivindicada. Como creemos mostrar en este trabajo, esa diversidad de motivaciones se encuentra en estrecha relación con la diversidad interna del idioma.

Durante los años 2015 y 2016, se realizaron dos cursos de enseñanza de judeoespañol y escritura aljamiada, de los que el autor pudo formar parte, destinados a extranjeros; a ellos podemos sumar otra experiencia en 2014 en la que, si bien no todos los alumnos eran extranjeros, sí había presencia de no nativos entre los participantes. A raíz de dichos cursos pudimos reflexionar acerca de la pertinencia de enseñar variedades lingüísticas (incluso las reducidas o casi extintas) a extranjeros, la incidencia de estas en la motivación de los aprendientes, así como la mejor metodología para enseñar escrituras no latinas del español.

Como es sabido, el judeoespañol es una variante del español hablada por las comunidades sefardíes exiliadas en torno a 1492 en ciudades del antiguo Imperio Otomano y del norte de África (hoy Marruecos)². Hoy en día apenas quedan hablantes de este español³, pues se encuentra en lo que llamaríamos estadio 8 de deterioro en la escala GIDS de Fishman (1991: 87-109); sin embargo, en las comunidades del Mediterráneo oriental y los Balcanes (principalmente Constantinopla, Salónica y Esmirna, y también Belgrado, Sofía, Jerusalén, Adrianópolis y otras) se llevó a cabo una intensa actividad editorial y desde el siglo XVIII hasta el XX se imprimieron más de 3 500 publicaciones en judeoespañol⁴, la mayoría escritas con letras hebreas.

² Se puede consultar material audiovisual de ejemplo en la web <http://www.endangeredlanguages.com/lang/3444>, como por ejemplo: <http://www.endangeredlanguages.com/lang/3444/samples/7058>.

³ El judeoespañol, también llamado ladino, pervive como lengua en peligro en el ámbito doméstico en torno a personas de la tercera edad, sin continuidad generacional, de quienes (re-)aprenden adultos dispersos geográficamente que hoy fundan comunidades online como Ladinokomunitá (<http://www.sephardicstudies.org/komunita.html>) y publicaciones periódicas como *Akí Yerushalayim* (<http://www.aki-yerushalayim.co.il/ay/>), entre otras.

⁴ 3 738 registradas a día de hoy, según la National Library of Israel: *Bibliography of the Hebrew Book*. Disponible en: <http://web.nli.org.il/sites/NLI/English/infochannels/Catalogs/bibliographic-databases/Pages/the-hebrew-book.aspx> (búsqueda avanzada por idioma: 'ladino').

¿Qué llevó a los alumnos de los citados cursos a interesarse por el aprendizaje específico de esta variedad del español? ¿Cómo afrontaron su aprendizaje? ¿Qué conocimientos previos les resultaron útiles? ¿Cuál fue su satisfacción al final del curso? ¿Qué podría aprender un docente de español para extranjeros de estas experiencias? A estas preguntas intentaremos responder a lo largo de las siguientes páginas.

1. Experiencias

En diciembre de 2014 el Instituto Universitario Menéndez Pidal de la Universidad Complutense de Madrid, por iniciativa de los profesores Antonio Cid y Eugenio Bustos, celebró un «Curso de lectura de textos aljamiados hebraicos», de 8 horas de duración, para estudiantes de posgrado o último curso de grado. A él asistieron dos alumnas chinas de en torno a 23 años que realizaban el programa de doctorado de Lengua Española, y lo impartió el autor de estas páginas.

Por otra parte, en julio de 2015 y julio de 2016, el Instituto Cervantes y la Fundación Universidad de Castilla - La Mancha, organizaron conjuntamente sendos cursos intensivos dentro del programa Español en Toledo (ESTO), bajo el título «Sefarad: lengua, historia y cultura en Toledo», que incluía una sesión de 3 horas sobre la escritura aljamiada del judeoespañol, precedida por otra de 2 horas sobre la lengua de los sefardíes. Quien escribe fue también profesor en estos cursos de escritura, gracias a la sugerencia de la investigadora del CSIC Elena Romero y a la inmejorable coordinación e implicación de Gloria Jordán. A estos cursos de Toledo asistieron un total de 37 alumnos extranjeros (27 mujeres y 10 hombres) de las siguientes procedencias: 9 norteamericanos, 3 alemanes, 3 brasileños, 3 ingleses, 3 italianos, 2 argentinos, 2 búlgaros, 2 holandeses, 2 irlandeses, 1 australiano, 1 belga, 1 francés, 1 húngaro, 1 israelí, 1 polaco, 1 portugués y 1 suizo. La media de edad de dichos alumnos se encontraba en 55 años, aunque precisando que el 80% de ellos tenía una edad superior a 50 años.

2. Planteamiento y metodología docente

El propósito de los cursos fue ambicioso. Se trataba de lograr que los alumnos leyeran textos sefardíes en judeoespañol aljamiado. Para ello, lo principal era aprender el sistema de escritura alfabética hebrea, es decir, las correspondencias entre grafías

hebreas y fonemas (judeo-)españoles. Nuestras experiencias enseñando asignaturas del área de didáctica de la lengua y lectoescritura en la universidad, nos instaron a tratar de reproducir el itinerario de aprendizaje de la escritura de la primera infancia, aplicándolo a los participantes adultos. Con inspiración en la metodología de «la lectura por la escritura» de Montessori (2009 [1915]: 281-318), y en métodos como el alfabético *Letrilandia* (editorial Edelvives), y el fotosilábico *Paláu* (editorial Anaya), se programó un proceso intensivo de 3 horas (para los cursos de Toledo, pues en el de la UCM había más tiempo), con las siguientes fases:

1. Introducción al judeoespañol, a su escritura y a sus sistemas de transcripción.
2. Diapositivas de correspondencia entre grafías y fonemas, con el nombre de la letra, con apoyo acústico, y asociado a un elemento visual que se corresponde con un ejemplo de palabra cuya letra inicial es la grafía en cuestión (ver Ilustración 1).
3. Escritura de las grafías sobre pauta, tras cada diapositiva (ver Ilustración 2). La escritura hebrea tiene la particularidad, como escritura semítica que es, de escribirse de derecha a izquierda, por lo que este ejercicio lo consideramos fundamental para el reconocimiento posterior de las letras, una vez asimilado el gesto de su trazo.
4. Lectura de palabras simples, intercaladas de forma progresiva en la presentación de diapositivas.
5. Ejercicios de escritura: carné personal, escritura de frases, completar huecos (ver Ilustración 2).
6. Bingo de lectura de palabras.
7. Lectura de portadas de publicaciones sefardíes y textos literarios reales sencillos.
8. Preparación y lectura colectiva de un texto: escena teatral (adaptación de *Los coreadores de novias*, de Salom Alejem, ca. 1920), o recital de chistes de periódicos y de poemas de Josef Romano (ca. 1910).



Ilustración 1. Ejemplo de diapositiva de los cursos: letra guímal, que representa el fonema /g/ de 'gato'

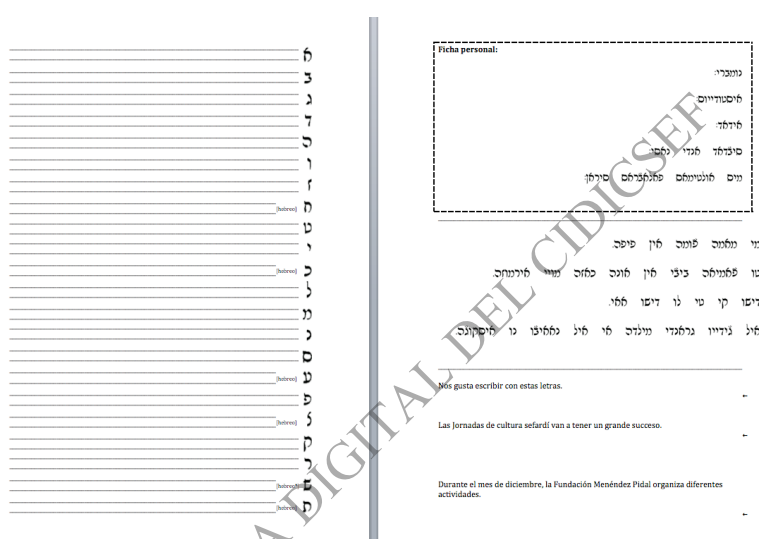


Ilustración 2. Fragmento del dossier de ejercicios

En la preparación y planteamiento de los materiales y la metodología se tuvo muy en cuenta el referente obligado previo: *A Guide to Reading and Writing Judezmo* de David Bunis (1975), que consideramos que constituye un magnífico material para una fase de aprendizaje posterior a la nuestra, pues posee una crestomatía abundante e interesante.

3. Evaluación e instrumento de evaluación

La repetición en tres años consecutivos del curso de lectura de judeoespañol permitió la incorporación de pequeñas modificaciones surgidas de un proceso de evaluación formativa. Sin embargo, como hemos expuesto, nuestra intención fue más

allá, para intentar plantear una reflexión sobre aspectos atinentes a la enseñanza de variedades minoritarias del español.

Con este fin, en septiembre de 2016 (día 8 y reenvío día 20) se envió un formulario a los 39 participantes extranjeros de los cursos, a través de Google Drive. Se solicitaba el nombre y el año de realización del curso como datos identificativos, para poder confrontarlos con el listado de alumnos en que constaba también la nacionalidad y la edad de los participantes; estos aspectos, en un principio, pensábamos que podrían resultar significativos, lo que luego no fue así.

Este tipo de cuestionarios posteriores a la impartición del curso pueden generar cierto sesgo en la muestra resultante, al igual que sucede en las encuestas de satisfacción docente y en todas aquellas en las que el acceso es voluntario: que solo cumplimenten el cuestionario quienes están o bien satisfechos o muy insatisfechos. No obstante, creemos que las imperfecciones del muestreo estratégico o de conveniencia realizado quedan compensadas por el carácter cualitativo de la información recogida.

El cuestionario, constituido por 8 preguntas de respuestas bien abiertas o bien semicerradas, pretendía valorar fundamentalmente dos aspectos:

- a) Relevancia del aprendizaje de variedades histórica y culturalmente marginales.
- b) Metodología de enseñanza de variedades lingüísticas.

En la Tabla 1 se puede observar la correspondencia entre dimensiones de análisis, indicadores e ítems del cuestionario:

Tabla 1. Desarrollo del cuestionario abierto

Dimensión	Indicador	Ítem
Datos identificativos		Nombre
		¿En qué año realizaste el curso de lectura de judeoespañol?
Conveniencia del aprendizaje de variedades marginales.	Incidencia en conocimiento de la lengua.	1. Sobre el judeoespañol, ¿aportó algo el aprendizaje de una variante marginal del español a tu conocimiento de la lengua española? ¿Qué?
	Incidencia en uso de la lengua.	2. De nuevo sobre el judeoespañol, ¿aportó algo el aprendizaje de esta

		variante a tu uso habitual de la lengua española?
Metodología de enseñanza.	Importancia de conocimientos diacrónicos.	3. En el momento de realizar el curso, ¿poseías conocimientos sobre la evolución lingüística del español a lo largo de su historia?
		4 a) Si es así, ¿consideras útil tener esos conocimientos para aprender a leer y escribir judeoespañol aljamiado (en letras hebreas)?
		4 b) Si no es así, ¿echaste en falta esos conocimientos para aprender a leer y escribir judeoespañol aljamiado (en letras hebreas)?
		5. ¿Qué opinas sobre el uso de una metodología para aprender a leer textos aljamiados parecida a la que se usa para enseñar a leer a los niños?
	Percepción de aprendizaje (satisfacción)	6. ¿Te veías capaz de leer y escribir frases en caracteres hebreos antes de empezar el curso de lectura? ¿Estás satisfecho/a con el resultado?
	Percepción de la dificultad.	7. ¿Qué nivel de competencia en español crees necesario para aprender nociones de judeoespañol escrito?
Conveniencia del aprendizaje de variedades marginales.	Incidencia de lo cultural en la motivación de aprendizaje de la lengua.	8. ¿Qué papel juegan los conocimientos culturales sobre España (como los judíos sefardíes) en tu motivación personal para el aprendizaje de español?

4. Resultados

Se han obtenido 20 respuestas al cuestionario, distribuidas de este modo por cursos:

Tabla 2. Cuestionarios recibidos

Año	Número de cuestionarios	% del total de alumnos
2014	1	50%
2015	5	50%
2016	14	51,8%

Consideramos que la muestra obtenida, un 51% de alumnos (la casualidad quiso que la participación cayera siempre en el punto medio), es suficiente para nuestros propósitos.

4.1. Conveniencia del aprendizaje de variedades marginales del español (preguntas 1, 2 y 8)

Los participantes señalaron aspectos positivos del aprendizaje de judeoespañol en relación con el conocimiento de la lengua española en un 85%. Esto es equivalente a que 17 de los 20 asumían que el aprendizaje de una variedad marginal e histórica forma parte de la visión global que se ha de tener sobre una lengua, aspecto que coincide con la hipótesis teórica manejada en este trabajo.

Entre los aspectos concretos de conocimiento del español señalados, 3 personas (cuestionarios números 4, 13 y 18) valoraron el aprendizaje de vocabulario, puesto que muchas palabras de judeoespañol forman parte del léxico español, aunque en desuso o en registros no habituales. Otro participante (número 16) indicó la reflexión sobre los fonemas del español, en relación, seguramente, con el trabajo que se hizo de conciencia de puntos y modos de articulación en judeoespañol. Otros alumnos (núms. 4, 9 y 10) señalaron el aprendizaje de aspectos de evolución del idioma y de comparabilidad con otras lenguas como el portugués. Finalmente, fueron varios (núms. 3, 7 y 12) los que señalaron que el curso había reforzado su conocimiento del español a través del reposicionamiento afectivo de sí mismos como hablantes: la creación de un «lazo emocional», o el «orgullo hacia la herencia» de (en estos casos) sus antepasados sefardíes.

Las respuestas a la pregunta 1 que hemos considerado negativas fueron escuetas: «cultura» (núm. 8), «muy poco» (núm. 14) y un caso que dijo no entender la pregunta (20).

Por otro lado, sin embargo, al ser preguntados por la incidencia del curso de judeoespañol escrito en su uso del español (pregunta 2), 11 participantes respondieron que el aprendizaje de esta variante no aportó nada a su utilización de la lengua. Los otros 9 sí explicaron que había aportado «un poco» (núms. 12 y 18), una mejora en la destreza de comprensión del español (núm. 8) o la percepción etimológica de ciertas palabras hebreas (núm. 7). Interesante es el caso de dos profesores e investigadores de español (núms. 4 y 20) que afirmaron que encontraron una utilidad profesional, puesto que el español es su material de trabajo.

En cuanto a la motivación que supone el estudio de variedades de español, como el judeoespañol, en el estudio de la lengua, 14 respuestas fueron positivas o muy positivas (70%). Es decir, 7 de cada 10 participantes en nuestros cursos consideran que el aprender aspectos de una variedad histórica y marginal del español es la motivación principal o una motivación importante en su estudio de la lengua española. Sin duda esto entraría en relación con los aspectos identitarios de la lengua, agudizados en el caso de las personas con antepasados sefardíes por su pasado histórico de holocausto nazi y sucesivas diásporas. Sería extrapolable, por ello, que este mismo sentimiento identitario asociado al idioma que uno aprende forme parte también de la motivación de los descendientes de otras hablas minoritarias o regionales.

4.2. Metodología para la enseñanza del judeoespañol escrito (preguntas 3, 4 a-b, 5, 6 y 7)

El sentido del bloque de preguntas 3 y 4 venía sugerido por las características propias del judeoespañol, como variedad históricamente germinada del español a partir de 1492. En algunos de sus rasgos fonéticos, léxicos y gramaticales se reconocen modelos del castellano medieval (la permanencia de consonantes sibilantes son tal vez el ejemplo más citado), si bien hoy en día se da por consabido que el judeoespañol evolucionó como cualquier lengua lo haría y no permaneció estancado en un pasado remoto, como la teoría romántica de su arcaísmo insinuaba⁵.

De las respuestas a las preguntas 3 y 4 a-b se deduce, en primer lugar, que no es imprescindible el conocimiento de aspectos de historia del español para aproximarse a la lectura de judeoespañol, desde la perspectiva de los no nativos. Dos de los

⁵ Para una caracterización lingüística del judeoespañol, es recomendable leer los capítulos de Laura Minervini, Beatrice Schmid, Dora Mancheva y Iacob M. Hassán en Romero (2008: 25-144).

participantes (núms. 11 y 13) manifestaron no poseer conocimientos en este ámbito y quedaron muy satisfechos con los resultados obtenidos; en sentido contrario, tres participantes (núms. 1, 8 y 14) que poseían algunos conocimientos de historia del español no lograron obtener los resultados deseados (pregunta 6).

La percepción subjetiva de la necesidad de conocimiento de historia del español arroja sin embargo unos resultados ambiguos, a fin de cuentas (pregunta 4a-b). Obviamente, quienes no poseían estos conocimientos y lograron los resultados pretendidos consideran que no son necesarios. Pero también tenemos algunos que, sin poseer los conocimientos, sí los juzgan necesarios (núms. 9 y 15). La misma variación la encontramos entre quienes sí sabían algo de la evolución del español: los tres que no quedaron satisfechos (núms. 1, 8 y 14) paradójicamente sí consideraron útil poseer dichos conocimientos; en sentido contrario, otros dos (núms. 2 y 10) también sabían algo de este tema, consideraron que era útil y además quedaron satisfechos. Sea como sea, son mayoría quienes indicaron que saber algo de historia del español es útil para aprender judeoespañol (13 participantes, 65%) frente a los que creen que no (6 participantes, más 1 ns/nc).

A pesar de las edades de los alumnos participantes, que hemos visto que eran bastante elevadas, la metodología que les retrotrajo de forma explícita al aprendizaje infantil de la lectoescritura les pareció buena o muy buena mayoritariamente (80%), frente a dos opiniones negativas (núms. 8 y 14) y dos ambiguas (núms. 1 y 16). Muchos enfatizaron lo divertido (núms. 4, 13, 17, 19), y también lo útil de asociar un dibujo a una grafía (núms. 1, 6, 20). Solo uno (núm. 8) indicó que su avanzada edad era un inconveniente para retomar este tipo de metodología, si bien hay que señalar que no era el mayor de los alumnos.

La medición de la satisfacción global de los participantes (pregunta 6) arroja también resultados excelentes. En tan pocas horas, 10 de los alumnos (núms. 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 16) afirman estar asombrados de los logros alcanzados, manifestando que antes de la sesión no se veían capaces de aprender a leer y escribir en judeoespañol aljamiado, y al final de la misma sí fueron capaces. Adicionalmente, tres de los participantes (núms. 5, 19 y 20) aseguran haber alcanzado logros parciales, o bien «con mucho esfuerzo y concentración» (núm. 19) o bien hasta que se llegó a la parte de lectura colectiva (núm. 20). Otras cuatro personas dan una respuesta ambigua, que no hemos sabido interpretar como positiva o negativa (núms. 7, 9, 17 y 18).

Los participantes núms. 1, 8 y 14 no se ven capaces, tras la sesión, de leer textos judeoespañoles aljamiados sencillos. Pero en algún caso su respuesta a la pregunta 7 tal vez desvele la causa de su insatisfacción con el curso. Por ejemplo, el participante núm. 1 considera que para aprender nociones de esta variedad del español habría que tener un nivel B2 de competencia, admitiendo, por ende, que ella no lo poseía en el momento de realizar el curso pues, en caso contrario, habría obtenido los resultados deseados. A pesar de que 8 participantes consideraron que para asistir a un curso así habría que tener un nivel B1 de español, el profesor del curso no considera que ese nivel sea suficiente (ni tampoco la organización, por otra parte, que realizaba previamente una prueba de nivel). La percepción de los participantes, en este sentido, es muy heterogénea, tal y como muestra la Figura 1:

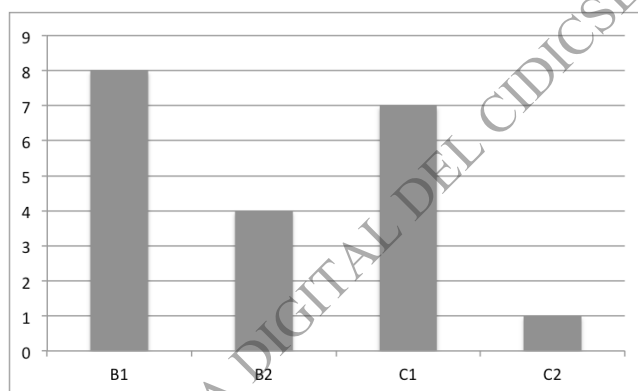


Figura 1. Gráfico de la percepción del nivel adecuado

En conjunto, las valoraciones del curso y la percepción de aprendizaje fueron, pues, muy positivas. Los comentarios añadidos al formulario de varios de los participantes así lo corroboran (respetamos sus palabras textuales):

En el taller asistí a una brillante aula de un lingüista, analizada en forma académica (núm. 5)

Con el método empleado, jamás me lo olvidaré. [...] Durante la clase, hize un esfuerzo monumental para conseguir en tan poco tiempo lo que nos fue pedido. Ha sido una experiencia excepcional. Se me hubieran dicho lo que alcanzaría, no me lo hubiera creído. (núm. 10)

Cuando los alumnos pasan de zero conocimiento del judioespanol a poder leer y escribir en letras Rashi y tambien hablar el Ladino, fue para me una experiencia magica (núm. 15)

5. Reflexiones y conclusiones

Es posible enseñar a leer textos judeoespañoles aljamiados sencillos en 3 horas a alumnos que ni siquiera son nativos de español o que incluso carecen de conocimientos de historia del español. Esto depende del uso de una metodología adecuada para la decodificación. Experiencias anteriores (cf. Hassán 2008: 119) requerían una o dos semanas «de trabajo intensivo». Sin embargo, la metodología de la lectura por la escritura y la inspiración en el aprendizaje lectoescritor en la primera infancia puede solventar estas dificultades. Los avances del último siglo en enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en los niveles educativos de Infantil y Primaria proporcionan herramientas metodológicas aptas para su aplicación en la enseñanza de la lectura y escritura a adultos.

Hemos comprobado que los alumnos consideran importante este tipo de aprendizaje de una variedad histórica y marginal porque aumenta su conocimiento global y afectivo del idioma. No así tanto el del uso. Es cierto que la enseñanza del judeoespañol y variedades lingüísticas del español posee interés, incluso hoy, si bien a destinatarios reducidos y con competencias lingüísticas elevadas, como complemento al aprendizaje general de la lengua. En muchos de los alumnos, el impulso motivacional por el judeoespañol en sí mismo era elevado, lo cual puede que sorprenda y no encaje con las percepciones que los docentes de español tienen sobre la motivación de los alumnos potenciales de ELE.

En relación con esto último, los participantes en cursos de español pueden tener motivaciones minoritarias. Seguramente los motivos que incitan al aprendizaje de esta variedad de español se encuentran imbricados en una trama de intereses culturales y lingüísticos. Los aspectos identitarios asociados a las variantes diatópicas son un factor clave en el acceso a cursos de español por parte de alumnos que desean reencontrarse con sus raíces familiares, tal y como demuestran nuestras experiencias evaluadas. Así pues, consideramos que la variedad dialectal de cursos de español debería aumentarse y no reducirse, para no encorsetar a los alumnos potenciales en moldes impersonales. Con esta sugerencia es obvio que vamos en sentido contrario de la línea que sigue el desarrollo de la política lingüística de los grandes estados hispanófonos, interesados en desarrollar un producto estable y abarcable (el estándar) que posicionar en el mercado de la enseñanza de lenguas, el editorial, el cultural, etc.

Contrasta la acción política de nacionalización de judíos sefardíes y sus descendientes en España (Ley 12/2015), con el descuido de la variedad lingüística que ellos aún poseen. Aunque en la ley referida se hace mención al ladino y a la haketía, como variedades del español usadas por los sefardíes, en la normativa de nacionalización (Instrucción de 29 de septiembre de 2015) se indica que la acreditación de idioma se ha de realizar con el DELE A2 o superior. Esto deja abierta la posibilidad de que un sefardí hablante de judeoespañol diga que «non topí cuálá era la malatía de mi papú», perfectamente correcto en su «norma local», y un calificador no conocedor de la misma le evalúe negativamente.

Por otro lado, también resulta significativo que para las palabras del habla de cualquier región de España el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) haya creado una abreviatura alusiva a la distribución geográfica del lema, mientras que no hay una sola abreviatura en este diccionario que indique que un lema es sefardí. De hecho, el DLE recoge palabras usadas por los judíos descendientes de los expulsados de España, como las hermosísimas «amuchiguar», «meldar», «cibdad», «onde», etc., como «desus.» y no como un inexistente *«judeoesp.». Y tampoco recoge muchas otras palabras usuales como «regreto» (‘arrepentimiento’), «nona» (‘abuela’), «caleja» (‘calle’), «jacina» (‘enferma’), etc. Con todo ello, una política lingüística poco sensible hacia esta variedad ha logrado que los pocos hablantes que quedan de ella la autodenominen «ladino», término que no posee ninguna referencia hacia el español; y que consideren que lo que hablan y escriben es una lengua con entidad en sí misma, y no un tipo (todo lo particular que se quiera) de español, como evidentemente es.

Con estas páginas se ha intentado visibilizar el judeoespañol como variante legítima del español, exponer la actualidad y pertinencia de su enseñanza dentro del ámbito ELE, mostrar una metodología de enseñanza que se ha probado útil para solventar una de sus mayores dificultades (la gráfica), y reflexionar sobre las muy particulares motivaciones que tienen los potenciales alumnos de español para acercarse a nuestro idioma. Lo cual ha sido, a nuestro juicio, muy provechoso.

Referencias bibliográficas

BUNIS, David M. (1975). *A Guide to Reading and Writing Judezmo*. Brooklyn, NY: Adelantre! The Judezmo Society.

- FISHMAN, Joshua A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HASSÁN, Iacob M. (2008). «Sistemas gráficos del español sefardí». En *Sefardíes: literatura y lengua de una nación dispersa*. Ed. Elena Romero. Cuenca: Universidad de Castilla - La Mancha. 119-146.
- Ley 12/2015, de 24 de junio, en materia de concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España* (BOE 25-06-2015, 52557-52564).
- MONTESORI, Maria (2009 [1915]). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ROMERO, Elena (ed.) (2008). *Sefardíes: literatura y lengua de una nación dispersa*. Cuenca: Universidad de Castilla - La Mancha.

BIBLIOTECA DIGITAL DEL CIDICSEF