

URGENCIA DE UNA NUEVA PEDAGOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA HISPANOHABLANTES EN LOS ESTADOS UNIDOS

OMAR MIRABAL

Fairleigh Dickinson University

Estados Unidos de América

Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias y universidades de los Estados Unidos comenzó a desarrollarse a principios del siglo XX. Lo que hoy conocemos como la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués, AATSP), surgió en 1917 con el nombre de Asociación Americana de Profesores de Español; el portugués se añadió en el 1944. Esta organización fue la primera en los Estados Unidos dedicada totalmente a la enseñanza de una lengua específica. Luego aparecieron las asociaciones de italiano (1923) y de francés y alemán (1927).

Desde su fundación, la AATSP se ha dedicado por entero al estudio, asesoramiento y organización de todo lo relacionado con estas lenguas en las escuelas, colegios y universidades de los Estados Unidos. Debemos añadir aquí que hoy más del 90% de sus miembros son maestros y profesores de español. El portugués se imparte prácticamente solo en algunas universidades y programas bilingües en ciudades como Newark (Nueva Jersey), donde hay una alta concentración de inmigrantes portugueses y brasileños.

Desde que el estudio y enseñanza del idioma español comenzó a desarrollarse hasta la etapa actual, inicios del siglo XXI, con independencia de los métodos didácticos y pedagógicos que se hayan usado y hayan estado de moda, el enfoque ha sido el mismo: una lengua extranjera que se imparte a una población estudiantil cuyas habilidades lingüísticas y culturales son ajenas a la lengua que intentan aprender.

A esto quisiéramos añadir que el español, como cualquier otra lengua extranjera, fue visto, hasta hace relativamente pocos años, como un accesorio más en los planes de estudio y como

un añadido al currículo profesional. No podemos olvidar el etnocentrismo reinante en los Estados Unidos a lo largo de su historia.

El español peninsular frente al de Hispanoamérica

La enseñanza del idioma español siempre ha tenido la vista puesta en España. Si bien es cierto que los libros de texto, en la última década del siglo XX, comenzaron a incluir una visión más amplia de América latina en cuanto a cultura, variantes lingüísticas y lexicográficas, etcétera, no es menos cierto que la mayor parte de ellos se aferra a la norma gramatical peninsular como el modelo que se debe seguir, bajo el falso concepto de que la norma correcta, el verdadero estándar, es lo que la Real Academia Española ha dictado. Aun cuando los profesores de nuestras escuelas, colegios y universidades hayan nacido en América latina y se hayan educado en este continente, nos encontramos con el fenómeno de que muchos de ellos han aceptado la noción de que las variantes hispanoamericanas no son las apropiadas ni las correctas para enseñar en las aulas, y hasta han llegado ellos mismos a reciclar su propia forma de hablar para ajustarse a lo que los libros de texto han dado como la pauta para seguir.

Sabemos que son muchas las variantes del español en América latina, y que no todas se pueden enseñar a la vez, que se hace necesario emplear una forma del español que sea neutra, pero debemos, según el alumno progresa en el estudio de la lengua, *llevarlo de la mano en un recorrido lingüístico cultural* que no solo muestre la realidad de la lengua al sur del Río Grande, sino que también lo prepare para poder entender e interactuar con sus vecinos del sur. Imponer la norma peninsular, sin reconocer y valorar el habla de los pueblos de nuestro continente latinoamericano es totalmente inaceptable e inapropiado.

Algunos estudiosos de ambos lados del Atlántico hablan de un panespañol, como variante neutra. España, en los últimos años, ha lanzado su mirada lingüística hacia el continente americano. Han comenzado a aparecer materiales pedagógicos de español como lengua extranjera que incluyen las manifestaciones lingüísticas de Hispanoamérica. Desafortunadamente, son muchos los maestros y profesores de español de los Estados Unidos que no conocen estos materiales pedagógicos, ya que su venta y distribución es muy limitada allí.

Con relación a este tema, es importante citar a José Manuel Foncubierta Muriel, quien en su artículo «Modelos de la lengua en la clase de ELE», escribió lo siguiente:

Hablar de diversidad en la enseñanza del español como lengua extranjera, tiene que ver con la pluralidad de modelos lingüísticos que son susceptibles de ser llevados al aula de ELE, según las diferentes realidades sociales, contextos geográficos o situaciones en las que nos encontramos desempeñando nuestra labor docente. El español es una lengua internacional, y ello supone que sea lengua oficial en más de una veintena de países y que albergue en su seno una considerable variedad de comunidades de habla, todas ellas en el mismo rango o nivel de consideración y legitimidad. Es decir, en términos empíricos, es cierto que existe una única lengua, pero ésta no es un ente monolítico y uniforme con un exclusivo modo de hablar, pues lo realmente comprobable es que el español, como idioma o lengua histórica, al igual que el inglés el francés o el alemán, alberga una multitud de usos geolectales y sociolectales, que poseen la suficiente dignidad y categoría para ser llevados a la clase de español como lengua extranjera. Es erróneo pensar que haya un español de España, mejor que el de América. Todos poseen su legitimación y buena estimación [...], porque la lengua española es el español de México, de Colombia, de la República Dominicana, de Argentina, etc. [...] ¿tendremos que corregir al estudiante de español que dice «manejar» por «conducir»? ¿Habla peor el estudiante que aprendió en México «esta mañana me levanté» que el que aprendió en España ‘esta mañana me he levantado’?¹

Los planteamientos de Foncubierta Muriel no solo son una gran verdad, sino que ponen de relieve el valor y la igualdad del español en ambos lados del Atlántico. No hay un español mejor que otro.

El impacto poblacional hispano en la enseñanza del español

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la población latina comenzó a crecer de una manera asombrosa. Las olas de inmigrantes latinoamericanos han sido constantes y en números muy altos. La Oficina del Censo de los Estados Unidos² estimó, en julio del 2004, que la población latina es de 41,3 millones de habitantes y que representa el 14% de la población total del país, mientras que en el año 2000, era de 35,3 millones de habitantes. El 10% de los hispanos del mundo viven allí, y más del 70% de ellos hablan español en casa. Es prácticamente imposible encontrar un estado del país donde no haya presencia hispana. De todas las minorías étnicas, los hispanos ocupan ya el primer lugar, lugar que pertenecía a los afroamericanos, que constituyen el 13,2% de la población.

En 1972, la AATSP publicó un estudio sobre la enseñanza del español a hispanohablantes titulado «Teaching Spanish in School and College to Native Speakers of Spanish» (La enseñanza del español a hispanohablantes en la escuela y la universidad)³. Dicho estudio planteaba que en cualquier lugar de los Estados Unidos donde hubiera estudiantes cuya lengua materna fuera el español, en todos los niveles educativos, de la escuela primaria hasta la

¹ ACADEMIA ANDALUZA DE IDIOMAS, *El Rincón* [en línea], N.º 43, enero de 2007. Dirección URL: <<http://www.academia.andaluza.net/rincon/>> [Consulta: 4 de febrero de 2007].

² U. S. CENSUS BUREAU, *Population Estimates*, 2004 [en línea]. Dirección URL: <<http://www.census.gov/popest/estimates.php>>.

³ Washington, D. C., U.S. Government Printing Office, 1972.

universidad, debían establecerse clases especiales, con sus correspondientes materiales, métodos y maestros especializados.

Sin embargo, ya han pasado 33 años y no se ha realizado una investigación seria en toda la nación para comprobar si estas recomendaciones se han implementado y se han cumplido. Se han hecho algunos estudios en ciertas áreas, como el de Ana Roca⁴ sobre la enseñanza del español a estudiantes bilingües en universidades del área de la Florida. No obstante, si revisáramos todos los trabajos locales y regionales sobre este tema, encontraríamos la triste realidad de que, aunque todos los especialistas, profesores y maestros coinciden en la necesidad de un enfoque especial en cuanto a la enseñanza del español a hispanohablantes, la producción de materiales pedagógicos que se puede utilizar en esta tarea es mínima. A esto agregaría yo que lo poco que existe no responde ni pedagógica ni culturalmente a las verdaderas necesidades de los estudiantes hispanohablantes.

Es cierto que han sido las universidades las que primero han abierto sus puertas a cursos de español para nativos. Sin embargo, en lo que se refiere a la enseñanza primaria, intermedia y secundaria, muy poco se ha logrado. La mayor parte de los departamentos de español de estos niveles no ha llegado a implementar las recomendaciones de la AATSP de 1972. La enseñanza del español continúa siendo esencialmente el de lengua extranjera, sin tener en cuenta la gran cantidad de alumnos latinos que pueblan las aulas.

Francisco X. Alarcón de la Universidad de Michigan, en su artículo «El español para hispanohablantes: la cultura, ¿cómo se come?, o quítale las hojas al tamal», escribió lo siguiente: «Existe una tremenda necesidad de responder al desafío que implican los cambios demográficos que están ocurriendo en los Estados Unidos. La población de origen hispano presenta necesidades lingüísticas y culturales muy específicas para el sistema educativo de Estados Unidos...»⁵.

La pedagoga Guadalupe Valdés, en su artículo «Pedagogical Implications of Teaching Spanish to the Spanish Speaking in the United States» (Implicaciones pedagógicas de la enseñanza del español a hispanohablantes en los Estados Unidos)⁶, publicado en 1980, propuso lo que sería un *Spanish Language Arts Program* (Programa de Artes del Lenguaje) dirigido a las necesidades de estudiantes hispanohablantes. En este programa, Valdés insiste

⁴ «A Critical Assessment of College-Level Spanish Texts for Hispanic Bilingual Students in the United States», VIII Spanish in the United States Conference, 15 a 17 de octubre de 1987, Iowa, Universidad de Iowa.

⁵ M. COLOMBI y F. ALARCÓN (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes*, Nueva York, Houghton Mifflin Company, 1997.

⁶ G. VALDÉS, A. G. LOZANO y R. GARCÍA-MOYA (eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims and Methods*, Nueva York, Teachers College Press, 1980, pp. 3-20.

en seguir la senda de Paulo Freire al plantear que los estudiantes no son meros receptores, sino que deben participar activamente en un proceso educativo abierto.

A pesar de haberse expuesto y comprobado la necesidad específica de la población hispana en cuanto al estudio del español, no existe hasta el día de hoy un plan nacional, implementado en todo el país, que responda a esta urgencia, como tampoco existen programas de formación de maestros y profesores para este campo.

La enseñanza del español y su cultura a los hispanohablantes

En las clases de español para hispanohablantes encontramos una gran variedad de uso del español, ya que los alumnos provienen de diferentes países y regiones de América latina. Asimismo, esta población estudiantil representa un amplio espectro en cuanto a su dominio del idioma. Hay alumnos nacidos en los Estados Unidos cuya escolarización ha sido en inglés y alumnos que han recibido distintos niveles de escolarización en su país (¡y este grupo es bastante significativo en cuanto a número!), desde analfabetos hasta aquellos que han alcanzado un nivel académico apropiado para su edad. Por regla general, la mayoría de los niños y jóvenes de origen hispano manejan el aspecto coloquial, según lo han adquirido en el seno de la familia y su entorno, pero desconocen la verdadera norma o estándar del mismo país y región que representan.

Está claro que al tratar con estudiantes de origen hispano, nos encontramos frente a un tipo de alumno que o bien cae dentro de la clasificación estricta de un nativo, o bien en un grupo intermedio entre el totalmente extranjero y el nativo, que suele formarlo descendientes hispanos de segunda y tercera generación. Los alumnos de estos dos grupos, en nuestras escuelas primarias, intermedias y secundarias, perderán todo interés y llegarán a pensar que no tiene sentido estudiar español si *ya dominan el idioma*, porque independientemente de su nivel, el alumno de habla hispana piensa y siente que está por encima de sus compañeros de clase que se enfrentan al estudio de esta lengua sin haber tenido ningún contacto familiar y social con ella, y para quienes el español sí es por completo una lengua extranjera.

Asimismo, cuando un estudiante de origen hispano ha estado expuesto en mayor o menor grado al español desde el momento de su nacimiento y durante los primeros años de su vida, a través de los padres, los parientes y la comunidad en general, ha hecho suya una serie de patrones lingüísticos que están íntimamente relacionados con el aspecto psicológico y sociológico de la lengua durante los primeros años de vida del niño, y que son parte integral

de los sentimientos afectivos y emocionales del ser humano. Por eso, gran parte de la teoría que se hace necesario explicar a un extranjero es ineficaz para un nativo o casi nativo que, aunque no la conozca, no suele prestarle atención, en especial si se trata de niños y adolescentes. Hay estructuras y fenómenos lingüísticos que el maestro o profesor, como prolongación del hogar del estudiante, debe de enfocar en forma similar a la que se hace en nuestras escuelas y colegios de América latina.

El estudiante hispano tiene los mismos problemas de ortografía que cualquier estudiante latinoamericano en su propio país. Sin embargo, un norteamericano *American as apple pie*, tendrá otros tipos de dificultades, ya que al estudiar el vocabulario, lo aprende como si fuera una fotografía, es decir, lo que llamaríamos en inglés *picture like*. Así, desde que le enseñan la palabra *lápiz* por primera vez siempre la ve terminada en *z* y con esa cosita encima de la *a* (tilde), que memoriza como parte de un todo. Por supuesto, esto no significa que no cometa errores. Ya sabemos también que el fenómeno de interferencia lingüística juega malas pasadas cuando aprendemos una lengua extranjera.

En ninguno de los niveles de español lengua extranjera, desde la primaria hasta la secundaria, aparecen las reglas de ortografía. Solo en las clases de Español o de Artes del Lenguaje de los programas bilingües se incluye este tema. Los hispanos, por haber estado expuestos a la lengua, a su comprensión y uso —no importa el nivel de dominio que tengan— aprenderán a escribir con corrección únicamente si se les enseña ortografía. Por supuesto, todos sabemos que escribir bien no es solo tener buena ortografía. En la mayoría de los casos, su vocabulario, tanto activo como pasivo, es suficiente para poder entender y aplicar las reglas ortográficas básicas.

En cuanto al léxico, el alumno hispano necesita ampliarlo y llegar a conocer las diferencias entre el nivel vulgar, coloquial y culto de la lengua. Esto no se enseña a través de largas y tediosas conferencias. El trabajo del profesor conlleva establecer ese *rapport* con el educando que permita, de forma agradable y hasta amigable, hacerle ver que, por tener ya ciertas habilidades en la lengua, puede seguir avanzando y llegar a ser el bilingüe perfecto. De esta manera, se le abrirán las puertas en el mercado laboral al egresar de la universidad. Las grandes compañías y empresas que mantienen un fuerte intercambio comercial con los países de América latina ofrecen los mejores empleos a los bilingües con un alto nivel en español e inglés. Y, a decir verdad, no hay suficientes egresados de nuestras universidades para cubrir esta creciente demanda.

Como ya hemos expuesto, la enseñanza del español no ha tenido en cuenta, desde una perspectiva pedagógica efectiva y eficaz, al alumno hispanohablante. Tampoco los

departamentos de español de las universidades ofrecen cursos de pedagogía, didáctica y metodología especialmente diseñados para formar profesores que sean capaces de responder a las necesidades de este tipo de alumno. Solo los que se preparan para enseñar en programas bilingües reciben cierta formación en este sentido.

Los materiales pedagógicos, libros, etcétera, han descuidado la autenticidad de la cultura. En primer plano, para los estudiantes de español, este idioma representa, en cuanto a cultura, toros, peinetas, mantilla, flamenco. Cuando la mirada se echa hacia el sur del Río Grande, el cuadro cultural que se logra ver es el de las empanadas, la quinceañera, elementos indígenas y precolombinos, que en muchos casos, se presenta, tristemente, como un gran atractivo turístico. Es una cultura simplista, irreal, con un total divorcio de la lengua y el quehacer real de los millones de hombres y mujeres que la hablan.

El concepto de la nueva cultura hispana, la que se refiere al hispano o latino de los Estados Unidos, aunque tiene pinceladas muy variadas, gira fundamentalmente alrededor del tema de las experiencias de los chicanos, puertorriqueños y cubanos, pero los 41 millones de hispanos que se estima viven allí, no son chicanos, puertorriqueños y cubanos solamente, ni las experiencias de todos los latinoamericanos son las de *La casa en Mango Street*, de Sandra Cisneros⁷. Esta imagen desconoce la realidad cultural más allá del impacto de Cuba, México y Puerto Rico en el desarrollo cultural de los Estados Unidos, por lo tanto, no es fiel a la realidad del mundo latino en este país.

Urgencia de una nueva pedagogía

En primer lugar, se hace necesario que el norte pedagógico en la formación de maestros y profesores de español sea el Sur. Es importante que las escuelas de educación de las universidades estadounidenses incluyan clases de metodología y didáctica específicamente encaminadas a preparar a los futuros profesores para enfrentar el reto que significa enseñar el español a hispanos que viven dentro de un contexto cultural diferente y que proceden de distintos países de América latina.

Es vital que nos informemos de los programas de estudio imperantes en América latina, especialmente los de aquellos países de donde recibimos grandes olas de emigrantes. Ya los tiempos en que decir *Spanish* significaba simplemente España, México y Puerto Rico han pasado. Si bien es cierto que la migración mexicana hacia Estados Unidos continúa, y que el

⁷ Traducción de Elena Poniatowska, Nueva York, Vintage Books, 1994.

oeste y el suroeste de este país están muy vinculados a México, no es menos cierto que son miles de personas las que llegan constantemente del resto del continente, y que los numerosos problemas económicos y políticos en Centro América y Suramérica generan una continua y creciente ola migratoria.

En segundo lugar, los maestros y profesores de español tienen un gran reto hoy: la constante superación y actualización de sus conocimientos lingüísticos y culturales. Cuatro años de estudio en la universidad y la guía didáctica del profesor, que acompaña todos los libros de texto, ya no son suficientes, como lo pudo haber sido hasta hace treinta o cuarenta años. Hoy es más difícil enseñar español.

En tercer lugar, los profesores y maestros que impartan clases de español a estudiantes hispanos deben ser nativos, nativos con sus ojos y su corazón puestos en América latina. Los alumnos, especialmente de preescolar hasta la secundaria (*high school*) responden mucho mejor ante el docente que conoce sus costumbres, idiosincrasia y necesidades, y que *habla el mismo idioma*. Un profesor que esté alejado de la realidad latinoamericana, que no la haya vivido durante largo tiempo allí y que no sea sensible a la problemática de la emigración no podrá establecer el *rapport* necesario para lograr que tanto él como sus alumnos alcancen el objetivo deseado.

En cuarto lugar, es fundamental que los maestros y profesores dejen de ver la enseñanza de la lengua como la transmisión de conocimientos solamente. La realidad imperante en los Estados Unidos, en cuanto a las familias hispanas, hace imprescindible que el docente, ante todo, llegue a conocer a cada uno de sus alumnos más allá del aula, es decir, cómo viven, sus problemas sociales y de adaptación al medio, su estatus migratorio, su pasado académico y familiar, si son inmigrantes de primera generación, etcétera, y que, además, esté dispuesto a apoyarlos y a ayudarlos en todo, absolutamente en todos los problemas y necesidades que se les presenten en el centro docente. Las manifestaciones de disciplina, interés, motivación del alumno en la clase son un indicador de cómo se siente, algo que el docente no puede desatender ni tratar en forma aislada y ocasional. El aula de español debe ser para el hispanohablante como su casa, como el sitio donde se siente seguro, apoyado y donde hay alguien listo para ayudarlo a avanzar en un mundo ajeno al que llegó, no por decisión propia, sino por la de otros que, me atrevo a decir, no contaron con ellos para desarraigarlos, aunque las razones hayan sido muy válidas.

En quinto lugar, creo fervientemente que el grupo de asesores y consultores de los libros de texto que usamos en los Estados Unidos debe contar con docentes altamente especializados (¡de los muchos que existen en América latina!), docentes que aún vivan, ejerzan y se actualicen en sus propios países. Son estos verdaderos especialistas los únicos que nos pueden brindar la observación directa y efectiva del estatus de la lengua, la cultura que necesitamos para nuestras clases.

En sexto lugar y, como diríamos en inglés *last but not least*, las asociaciones y organizaciones de docentes del español de los Estados Unidos y de los países de América latina deben entrar en contacto, establecer fuertes lazos y desarrollar un amplio plan de intercambio entre docentes, así como también de experiencias y materiales pedagógicos.

Ciudades como Nueva York, Los Ángeles, Chicago, Houston, etcétera, han estado *importando* profesores de España para impartir español como lengua extranjera y trabajar en los programas bilingües, a través del programa *visiting or guest teachers*. Sin embargo, esto no ha solucionado el problema y no ha habido grandes éxitos. Las diferencias culturales y lingüísticas entre estos profesores y sus alumnos de origen latinoamericano son tan grandes como el mismo Atlántico que separa a España de América. ¿Por qué no buscar ayuda en América latina? Los docentes de este continente seguramente tendrían mucho éxito en su trabajo con nuestros alumnos hispanos. La razón es obvia.

Conclusiones

No podemos vivir ajenos ni de espaldas al continente donde tienen las raíces nuestros alumnos. No deben tampoco los encargados de establecer la política de formación de maestros y profesores, y los que diseñan e implementan los lineamientos curriculares echar a un lado las necesidades reales de los estudiantes y subestimar la América latina y su gran riqueza lingüística e intelectual. Solo una nueva pedagogía cuyo norte sea el Sur y que tome muy en cuenta las necesidades de la población hispanohablante de los Estados Unidos podrá formar maestros y profesores aptos y competentes para este gran reto que tenemos frente a nosotros, y servirá también para preparar a nuestros alumnos hispanos intelectualmente con un conocimiento adecuado del español y de la realidad latinoamericana. Si estos factores no se entrelazan, los hispanohablantes de los Estados Unidos nunca llegarán a ser verdaderos bilingües y las conexiones con sus raíces culturales se deteriorarán hasta el punto de perderse.

Estados Unidos y América latina nunca podrían llegar, entonces, a entenderse verdaderamente.

Bibliografía

- ALARCÓN, Francisco X., «El español para hispanohablantes: la cultura, ¿cómo se come? o quítale la hoja al tamal», *La enseñanza del español a hispanohablantes*, M. Colombi y F. Alarcón (eds.), Nueva York, Houghton Mifflin Company, 1997.
- AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE (AATSP), *Teaching Spanish in School and College to Native Speakers of Spanish*, Washington, D. C., U.S. Government Printing Office, 1972.
- CISNEROS, Sandra, *La casa en Mango Street*. Traducción de Elena Poniatowska, Nueva York, Vintage Books, 1994.
- FONCUBIERTA MURIEL, José Manuel, «Modelos de la lengua en la clase de ELE», *El Rincón*, Academia Andaluza de Idiomas, N.º 43, enero de 2007 [en línea]. Dirección URL: <<http://www.academia.andaluza.net/rincon/>> [Consulta: 4 de febrero de 2007].
- ROCA, A., «A Critical Assessment of College-Level Spanish Texts for Hispanic Bilingual Students in the United States», VIII Spanish in the United States Conference, 15 a 17 de octubre de 1987, Iowa, Universidad de Iowa.
- U. S. CENSUS BUREAU, *Population Estimates*, 2004 [en línea]. Dirección URL: <<http://www.census.gov/popest/estimates.php>>.
- VALDÉS, G., «Pedagogical Implications of Teaching Spanish to the Spanish-Speaking in the U.S.», *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims and Methods*, G. Valdés, A. G. Lozano y R. García-Moya (eds.), Nueva York, Teachers College Press, 1980, pp. 3-20.
- ZENTELLA, A. C., «El impacto de la realidad socio-económica en las comunidades hispanoparlantes de los Estados Unidos: reto a la teoría y metodología lingüística», *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*, J. J. Bergen (ed.), Washington, D. C., Georgetown University Press, 1990, pp. 152-166.