

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS. PRESENTE Y FUTURO

PORFIRIO RODRÍGUEZ¹

Cuando los tan cacareados *Pilgrims* llegaron a Plymouth en el Mayflower en 1620, ya 107 años antes, el 27 de marzo de 1513, Juan Ponce de León había dejado sembrada para siempre la lengua de Cervantes en lo que hoy conocemos como los Estados Unidos. El español, y no el inglés como muchos piensan, fue la primera lengua europea que se habló en los Estados Unidos. El devenir histórico de nuestra gran nación del norte no se expresa únicamente en inglés sino también en español, y de ello ofrece elocuente testimonio la temprana colonización española de la costa atlántica, que la toponimia recuerda más allá de los olvidos o las negligencias de la historia, así como también el escenario multicultural del sudoeste, cuyas raíces hispanas perviven en las prácticas lingüísticas y en las relaciones sociales, en las artes plásticas, la música y hasta en la gastronomía. Por cierto, la población de origen o de herencia hispánica registra un sostenido crecimiento no solo en las grandes concentraciones urbanas como Nueva York, Los Angeles o Miami, sino en casi todo el territorio estadounidense, ganando influencia política, poder económico e innegable relevancia en todos los aspectos de la cultura.

¹ ANLE. Especialista en educación bilingüe. Obtuvo su doctorado en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Por su destacada labor en la enseñanza del español en distintos niveles y modalidades, ha merecido premios del Consulado de la República Dominicana en NY y de la Cámara Dominicana de Comercio. Participa regularmente en distintas publicaciones de la ANLE.

El *Pew Research Center* se ha valido de cálculos de la Oficina del Censo de los Estados Unidos sobre la población hispana para determinar que en 2018 los hispanos llegaron a 59.9 millones de habitantes; 1.2 millón más que el año anterior. El aumento de la población hispana ha ocurrido a pesar del descenso debido a una reducción en la inmigración (Flores, López y Krongstad: Web). Si nos basamos en esa trayectoria, la población hispana en los Estados Unidos sobrepasa algo más de los 60 millones. Una población de alrededor de 60 millones, con vínculos lingüísticos y culturales con el mundo hispano que se extiende desde la Península Ibérica hasta la Patagonia, ha ido calando y resonando en el mundo anglosajón, al punto de convertir al español en la segunda lengua más hablada y enseñada en las aulas de los Estados Unidos, país que tiene la segunda población hispana más grande después de México (Dumitrescu & Piña-Rosales 2013).

Si bien el español ha estado presente en los procesos sociales, políticos, culturales y económicos a través de toda la historia de los Estados Unidos, la enseñanza del mismo no siempre ha recibido de las autoridades federales y estatales un apoyo coherente con su importancia. Por otra parte, hasta hace poco más de dos décadas, el enfoque pedagógico de esta enseñanza ha estado vinculado con la metodología de uso en la enseñanza del inglés. Hacia fin de siglo, esta situación comenzó a registrar señales auspiciosas a partir del surgimiento de nuevos paradigmas en las ciencias sociales y en la lingüística, cuya potencialidad transformadora se hizo sentir en todas las disciplinas del campo académico, y particularmente en la enseñanza del español en los Estados Unidos.

Concretamente, durante las dos últimas décadas, el enfoque cognoscitivo, que solía ser la orientación pedagógica predominante, ha cedido su lugar a una perspectiva multidisciplinaria con fuerte énfasis en los aspectos sociales y psicológicos, que hoy constituye el marco teórico dominante en las investigaciones sobre multilingüismo –o lo que en Europa se conoce como plurilingüismo (Canagarajah 2007, Cenoz & Gorter 2011, Kramsch 2014, Ortega 2014)– y sobre lingüística aplicada, produciendo un cambio significativo en la metodología de la enseñanza del español, especialmente en las áreas de la educación bilingüe y del español como lengua de herencia o materna.

El interés por la investigación de las variantes del español en los Estados Unidos comenzó en las primeras décadas del siglo veinte (Rivera-Mills, 2012), y la orientación entonces predominante era

etnolingüística. El movimiento chicano de los años 60s constituyó un hito en pos de un cambio de eje en la enseñanza y aprendizaje del español (Rivera-Mills 23). Efectivamente, en esos años de profundas transformaciones en el campo social y político, el mexicano-americano revalorizó sus raíces étnicas y culturales, larga y penosamente marginalizadas por la cultura hegemónica anglosajona, protestante y monolingüe, y protagonizó un proceso de construcción de una nueva identidad, para cuya afirmación resultaba de vital importancia el acceso a la lengua de la que había sido despojado: el español. A partir de entonces, aquellos jóvenes que habían sido objeto de severa represión por usar su lengua de herencia en sus escuelas homogéneamente monolingües, e incluso habían sido alentados a olvidarla como si ello fuera la condición necesaria para adquirir pleno dominio de la lengua impuesta (el inglés), comenzaron a redescubrirla y valorizarla, procurando adquirir mayor competencia en ella. Este proceso continúa vigente hoy día, como lo demuestran las investigaciones empíricas basadas en observaciones en las aulas publicadas recientemente por Flavia Belpoliti y Encarna Bermejo, donde un número sumamente creciente de hispanounidenses de la segunda, tercera y hasta cuarta generaciones se está inscribiendo en programas de español. Este fenómeno ha creado un gran impacto en la enseñanza del español como segunda lengua (2020: 2).

El crecimiento de una hispanidad aferrada a su lengua y a su legado cultural, en el contexto de unos Estados Unidos signados desde su origen por la pluralidad lingüística y cultural, ha contribuido a la revisión de muchos conceptos en la nueva pedagogía. A partir de los años 80s, la pedagogía crítica ganó mucho terreno en lingüística y en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. La alfabetización, que se consideraba simplemente como la adquisición de las destrezas de lectoescritura y su funcionalidad efectiva en diferentes contextos (Pilgrim & Martínez, 2013: 60), busca redefinirse desde una perspectiva más amplia que no la reduzca a un conocimiento o habilidad, y que la trate en cambio como un conjunto de prácticas por las cuales los alfabetizandos se reapropian crítica y creativamente de su mundo para transformarlo (Colombi 2015). En esta concepción, la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y esta, a su vez, no puede separarse de la escritura, toda vez que quien lee y escribe, antes ha “reescrito” su mundo al transformarlo en su interacción con él. Esta tarea solo puede realizarse de manera intersubjetiva, en el diálogo

con otros, pues solo en el diálogo las personas ganan significación en cuanto tales (Freire 1970: 71ss). Este cambio de paradigma, de una educación “bancaria” cuyo supuesto fundamental es que el educando es un “vacío” que debe llenarse de conocimientos, a una pedagogía crítica que contempla el proceso de aprendizaje como reflexividad y diálogo creador, se ha extendido a todas las áreas de la enseñanza de las lenguas (Pennycook 2008 169), tomando como marco de referencia, entre otros, la pedagogía de Paulo Freire y los estudios postcoloniales sobre cultura.

En este sentido, la enseñanza de la lengua en el aula aborda asuntos de poder y de desigualdad (174). En los últimos años se ha centrado más en la equidad que en la desigualdad; concretamente, se trata de cuestionar críticamente la ideología que jerarquiza las lenguas, revistiendo a algunas de prestigio (particularmente, a la lengua hegemónica) y relegando a otras. Se tiende, en cambio, a valorar positivamente el recurso a todos los dispositivos comunicacionales disponibles en el contexto del aprendizaje, habida cuenta de las múltiples modalidades que asume la interacción comunicativa, especialmente en contextos bilingües o multilingües. Varias investigaciones han concluido que la alfabetización en la lengua nativa es necesaria para lograr el crecimiento cognitivo y un alto nivel de competencia en otra lengua, ya que el conocimiento lingüístico previo puede ser transferido al aprendizaje y desarrollo de una segunda lengua (Valdés 2001, García & Kleifgen 2010).

La pedagogía crítica transforma el aula en un espacio donde los estudiantes son conscientes y reflexivos, debaten asuntos políticos y sociales al tiempo que cuestionan ideologías fundamentadas en jerarquizaciones lingüísticas que estigmatizan y discriminan (Leeman & Serafini, 2016).

El enfoque de la pedagogía crítica al elaborar el currículo de español incorpora dimensiones culturales, sociales y de la comunidad, incluyendo el fenómeno de la variación lingüística que se concretiza en las hablas particulares de los estudiantes a fin de combatir los estereotipos que suelen estigmatizar al que es percibido como “diferente” (Belpoliti & Bermejo, 2020: 146-147). Por ello, en la enseñanza del español es indispensable que el educador cuente con la perspectiva que le brinda el conocimiento sociolingüístico, uno de los complementos más eficaces de la pedagogía crítica (Leeman & Serafini, 2016). La sociolingüística estudia las diferentes variaciones

de la lengua en un determinado lugar geográfico, relacionadas con la ubicación e interacción social de los hablantes: los sociolectos, los diferentes registros y estilos de discursos (Leeman & Serafini, 2016: 16). Esto incluye el conjunto de rasgos y prácticas relacionadas con el bilingüismo. El enfoque sociolingüístico rechaza la estigmatización de los hablantes cuando su producción diverge del habla hegemónica de la comunidad (Belpoliti & Bermejo, 2020: 151). A partir del marco sociolingüístico varios investigadores de la lengua han incluido y aceptado las prácticas del *translanguaging* (o proceso por el cual los hablantes multilingües usan sus lenguajes como sistema comunicativo integrado) en la elaboración del currículo de español (García, 2009). La perspectiva del *translanguaging* no concibe el bilingüismo como dos sistemas monolingües separados. Antes bien, el hablante bilingüe dispone estratégicamente de las herramientas comunicativas y expresivas a su disposición de acuerdo con los contextos discursivos en los que se encuentra. Estas prácticas, comunes en la comunicación cotidiana funcional de hablantes bilingües o multilingües, están siendo paulatinamente incorporadas en la enseñanza del español para estudiantes de diversos perfiles en los Estados Unidos: estudiantes monolingües de habla inglesa que quieren aprender el español, estudiantes bilingües en contextos de enseñanza dual, estudiantes de herencia hispánica que desean perfeccionar su dominio de la lengua familiar o de sus ancestros: en todos estos casos, el español no es contemplado como “lengua extranjera” sino como una de las lenguas de los Estados Unidos.

La pedagogía del *translanguaging* tuvo su origen en Europa, particularmente en Gales, a fin de optimizar el rendimiento escolar de alumnos bilingües de inglés y galés. En el ámbito americano, fue redefinida por la Dra. Ofelia García e incorporada en medios multiculturales con alta proporción de estudiantes bilingües y multilingües. Mientras en el pasado el bilingüismo de un estudiante se consideraba un obstáculo para su éxito académico, gracias a este cambio de perspectiva el hablante se convierte en un agente representante de varias lenguas, culturas y experiencias, lo cual apuntala su autoestima y contribuye a la valorización de sus competencias lingüísticas y culturales.

Sin embargo, el apoyo a una ideología monolingüe y monoglosica en la educación y enseñanza de la lengua en muchos ambientes donde triunfa el mandato de “Only English” todavía continúa concibiendo la lengua española como lengua extranjera (Zentella, 1997,

García & Torres-Guevara, 2010). Esta concepción francamente discriminatoria niega carta de ciudadanía al idioma que hablan como primera lengua millones de jóvenes americanos. Sin embargo, no todo es negativo. En los últimos años se ha registrado un gran aumento en los programas duales de lenguas (Christian, 2016) así como también el otorgamiento de diplomas de bialfabetización en las escuelas secundarias de varios estados.

Un desafío para la enseñanza del español en los Estados Unidos es la perspectiva de déficit que se tiene del hispanohablante. Tradicionalmente se ha considerado que el *codeswitching* (o alternancia entre lenguas o variedades lingüísticas en el contexto de una misma conversación) es un estigma que indica una deficiencia en la performance de un hablante. Sin embargo, ya varios lingüistas han dejado de considerar esta alternancia como *codeswitching* (literalmente, cambio de código) sino como uso flexible, por parte del bilingüe o multilingüe de todo un repertorio lingüístico único, es decir, como práctica de *translanguaging*. Martínez, Durán & Hikida (2019:181) indican que la diferencia entre *codeswitching* y *translanguaging* es conceptual, vale decir, estriba en dos concepciones diferentes acerca del sistema lingüístico y su funcionamiento. Aunque haya desacuerdos por parte de varios lingüistas en la conceptualización de estos términos y en las explicaciones de las facultades lingüísticas por las cuales bilingües y multilingües combinan dos o más lenguas, hay un gran consenso en ver como una práctica normal, estratégica e inteligente, la combinación dos o más lenguas en la comunicación, particularmente en el mundo globalizado de hoy.

El desafío de la perspectiva de déficit empeora cuando los niños bilingües interiorizan la noción de que la lengua académica debe ser estrictamente monolingüe. Incluso en ambientes bilingües todavía existe una ideología monolingüe en la enseñanza. Pero mientras las aulas insisten en una ideología monoglósica, Alastair Pennycook y Emi Otsuji (2015: 179) expresan que la “superdiversidad” de las ciudades modernas, los intercambios de los jóvenes en los medios sociales y el uso contemporáneo de la lengua no permiten ya las formas fijas de un discurso académico y uno popular, sino más bien un enlace de ambos. Las prácticas plurilingües forman parte de la vida diaria de los jóvenes. Canagarajah (2013: 8) indica que si diversas lenguas mantienen constantes contactos y si la comunicación siempre implica la negociación de códigos cambiantes, entonces nos tenemos que pre-

guntar si el término ‘monolingüe’ tiene alguna importancia más allá de la académica e ideológica. Como indica Jim Cummins (2000: 104-105), los términos ‘monolingüismo’, ‘cerolingüismo’, ‘semilingüismo’, ‘bilingüismo’ y ‘multilingüismo’ son etiquetas que provienen de ideologías y no de realidades lingüísticas.

Uno de los errores de la ideología monolingüe y monoglósica de los anglófonos es equiparar el desarrollo del idioma inglés con la capacidad intelectual del individuo (Macedo, 1994: 1). En su trabajo más reciente, Donaldo Macedo (2019: 1-2) vuelve a recalcar sobre la práctica, por desgracia aún vigente, de cuestionar la inteligencia de los que practican el multilingüismo. Macedo alude al racismo que se camufla en las posiciones de las élites educativas. Señala que los profesores hispanos que cursan estudios en los programas de español en las universidades estadounidenses tienen que demostrar un gran dominio del inglés mientras se ignora la fluidez en el idioma español que poseen como hablantes nativos. Sin embargo, Macedo percibió que en los programas de lenguas duales los profesores anglófonos no tenían que demostrar su dominio y grado de alfabetización en español. El lente crítico de Macedo es el resultado de la pedagogía que tiene sus orígenes en los trabajos de investigación de Paulo Freire, Henry Giroux, Bell Hooks, Lilia Bartolomé y Antonia Darden (Macedo, 1994: 5). La pedagogía crítica, de acuerdo a Macedo, explica que el exiguo éxito de algunos jóvenes hispanos obedece a razones sociopolíticas y económicas como la pobreza, la desigualdad en la distribución de recursos, la deficiente preparación de muchos profesores para educar a esa población, y sobre todo, el abandono de una educación de calidad por parte del sistema escolar que implementa programas bilingües. Es notorio el distanciamiento entre la competencia de ciertos profesores que enseñan español en los Estados Unidos y el quehacer lingüístico de muchos jóvenes hispanos.

Sin embargo, en los últimos años el panorama muestra positivas señales de cambio: se está poniendo más énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza, en la transferencia de información del español al inglés y viceversa, en incrementar la calidad de la educación bilingüe. Se está naturalizando la visión del aula como espacio multilingüe, y de la bialfabetización y multialfabetización de los jóvenes como posibilidad viable. De esta manera, la lengua española en la educación de los jóvenes deja de ser una barrera para convertirse en un puente, y

el español como lengua materna o de herencia pasa a ser visto como un activo en el proceso educativo. El crecimiento de la población hispana, los nuevos métodos de enseñanza, los incesantes avances en la tecnología de la comunicación, la globalización y la participación política de la comunidad hispana auguran un futuro relumbrante para el español estadounidense. El perfil del hispanounidense es único: nos define el amor por un país de habla inglesa pero también nuestra identidad entrelazada con ese mundo maravilloso que se extiende desde la Península Ibérica hasta la Patagonia.

Referencias bibliográficas

- Belpoliti, Flavia y Encarna Bermejo. *Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy. Empirical Research and Classroom Practice*. Nueva York: Routledge, 2020.
- Canagarajah, Suresh. "Lingua Franca English, Multilingual Communities and Language Acquisition." *The Modern Language Journal*, 91 (2007): 923-939.
- . *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London-New York: Routledge, 2013.
- Cenoz, Jasone y Durk Gorter. "A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction." *The Modern Language Journal*, 95,3 (2011): 339- 343.
- Christian, Donna. "Dual Language Education: Current Research Perspectives." *International Multilingual Research Journal*. 10, 1 (2016): 1-5.
- Colombi, María Cecilia. "Academic and cultural literacy for heritage speakers of Spanish: A case of Latin@ students in California." *Linguistics and Education*. 32 (2015): 5-15.
- Cummins, Jim. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters, 2000.
- Dumitrescu, Domnita y Gerardo Piña-Rosales, eds. *El español en los Estados Unidos. E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*. Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2013.
- Florez, Antonio, Mark Hugo López y Jens Manuel Krongstad. "U.S. Hispanic Population Reached New High in 2018, but Growth has Slowed." Pew Reserch Center (8 July 2019) On-line: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/07/08/u-s-hispanic-population-reached-new-high-in-2018-but-growth-has-slowed/>
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder & Herder, 1970.

- García, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden, M.A: Wiley-Blackwell, 2009.
- García, Ofelia, & Torres-Guevara, Rosario (2009). “Monoglossic ideologies and language policies in the education of US Latinas/os.” Eds. Enrique G. Murillo, Sofia A. Villenas, Ruth Trinidad Galván, Juan Sánchez Muñoz, Corinne Martínez, & Margarita Machado-Casas, *Handbook of Latinos and education: Theory, research, and practice* . London, Reino Unido: Routledge. 182-193
- García, Ofelia y Jo Anne Kleifgen. *Educating Emergent Bilinguals. Policies, programs and practices for English language learners*. Nueva York: Teachers College Press, 2010.
- Kramsch, Claire. “Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction.” *The Modern Language Journal*, 98, 1 (2014): 296-311.
- Leeman, J. y E. Serafini. “Sociolinguistics and heritage language education: A model for promoting critical translanguaging competence.” Marta Fairclough y Sara Beaudrie, eds. *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching*. Washington D.C.: Georgetown University Press. 56-769.
- Macedo, Donald. “Rupturing the Yoke of Colonialism in Foreign Language Education: An Introduction.” Ed. Donald Macedo. *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and Other Colonial Languages*. New York-London: Routledge, 2019.
- . *Literacies of Power: what Americans are not allowed to know*. Michigan: Westview Press, 1994.
- Martínez, Ramón A., Leah Durán y Michiko Hikida. “Where everyday translanguaging meets academic writing: Exploring tensions and generative connections for Bilingual Latina/o/x students.” Eds. Inmaculada M. García Sánchez y Marjorie Faulstich Orellana. *Language and Cultural Practices in Communities and Schools*. New York-London: Routledge, 2019. 179-196.
- Ortega P. y otros. *Educación en la Alteridad*. Col. Educación en la Alteridad. I, 1. Colombia: Redipe y Editum: 2014.
- Pennycook, Alastair. “Translingual English”. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31, 3 (2008). On-line.
- . y Emi Otsuji. *Metrolingualism: Language in the City*. Abingdon, U.K.-N.Y., 2015.
- Pilgrim, Jodi y Elda Martínez. “Defining Literacy in the 21st Century. A Guide to Terminology and Skills.” *Texas Journal of Literacy Education* 1, 1 (2013): 60-69.
- Rivera-Mills, Susana V. “Spanish heritage language maintenance.” Sara M. Beaudrie y Martha Fairclough. *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* . Georgetown University Press , 2012. 21-42.

Valdés, Guadalupe. *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. Nueva York: Teachers College Press, 2001.

Zentella, Ana Celia. *Growing up Bilingual. Puerto Rican Children in New York*. Oxford (UK) and Cambridge (MA): Wiley-Blackwell, 1997.



Detalle del relieve escultórico de Jacobello y Pier Paolo Dalle Masegne con estudiantes universitarios escuchando una lectura, entre ellos una mujer. Siglo XV. Museo Cívico Medievale, Bolonia.