

— Capítulo 15

La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural

Frances R. Aparicio

University of Michigan

Deslenguadas. Somos los del español deficiente. We are your linguistic nightmare, your linguistic aberration, your linguistic mestizaje, the subject of your burla. Because we speak with tongues of fire we are culturally crucified. Racially, culturally and linguistically somos huérfanos—we speak an orphan tongue.

Borderlands/La Frontera
Gloria Anzaldúa

La enseñanza del español para hispanohablantes estadounidenses comenzó de modo marginalizado en los años 70 como una práctica pedagógica dirigida a satisfacer las necesidades lingüísticas de nuestros estudiantes latinos, a quienes se les consideraba en aquel entonces —y todavía se les considera— «deslenguados», para utilizar el concepto acuñado por Gloria Anzaldúa.¹ Hoy día, estos cursos gozan de mayor reconocimiento y legitimidad en universidades en todas partes del país, como muy bien indica el reciente artículo «Spanish for Native Speakers» que apareció en febrero de 1994 en *The Chronicle of Higher Education*.² Si bien hace más de diez años estos cursos se justificaron y aceptaron en las regiones geográficas del Suroeste, California, la Florida y Nueva York, ahora muchas universidades comienzan a ofrecerlos como resultado de lo que John Gutiérrez ha observado en el artículo citado: «*Suddenly Hispanics are everywhere. We have a critical mass of students who need this*». (Collison 1994: A15). Indudablemente, el crecimiento demográfico de la población latina en los Estados Unidos ha sido significativo, particularmente durante la década de 1980; una de

las décadas
creo que
giere Gu
(la univer
multicul
tradores
Debi
español a
y antirra
217-256
y las div
análisis d
cho proy
cultural
emergen
el conte
hablante
proto-mu
moderna
grupos m
historia.
Sin e
sidera u
pañol d
cultural
ha ident
sos en m
verbal —
pañol—
poseen
dad indi
coyuntu
Mientra
bilidad
purismo
chos ca
política
Por
que hab
se utiliz
política
vivimos
híbrido
que rea
sin emb
enseña

las décadas de mayor inmigración en la historia de dicho país. Sin embargo, no creo que la presencia de los estudiantes latinos haya sido tan «súbita» como sugiere Gutiérrez, sino que ha habido un aumento gradual de estudiantes latinos en la universidad, lo cual, junto con la implementación del movimiento y la retórica multiculturales, ha comenzado a ser reconocido y aceptado por los administradores y el profesorado.

Debido a ello, en estos momentos es importante revalorizar la enseñanza del español a hispanohablantes dentro del marco mayor de la pedagogía multicultural y antirracista, lo que también se ha denominado *border pedagogy* (Giroux 1991: 217-256). La pedagogía fronteriza intenta transformar los programas académicos y las diversas disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales mediante los análisis desconstructivos de las estructuras racistas de la sociedad occidental. Dicho proyecto pedagógico incluye la construcción de un lenguaje y un proyecto cultural polívoco que incluya las perspectivas y conocimientos diferenciales que emergen de los varios grupos étnicos minoritarios en los Estados Unidos y en el contexto global. En retrospectiva, la enseñanza del español para hispanohablantes estadounidenses se puede considerar un movimiento pedagógico *proto-multicultural*, pues anticipó de varias maneras lo que dicha pedagogía posmoderna promueve y promulga en la década de 1990: la descolonización de los grupos minoritarios y la reivindicación de las culturas silenciadas a lo largo de la historia.

Sin embargo, la enseñanza del español para hispanohablantes todavía se considera un curso remediador, particularmente dentro de los departamentos de español donde se localiza. Dicha actitud reafirma el constructo de la diferencia cultural y de la identidad lingüística híbrida como deficiencia. Rosaura Sánchez ha identificado dos teorías dominantes que han servido para justificar estos cursos en muchos departamentos en el Suroeste del país: la teoría de la deficiencia verbal —es decir, los estudiantes son deficientes tanto en inglés como en español— y la de la deficiencia cultural, la cual supone que los estudiantes no poseen los artefactos culturales necesarios para sentirse orgullosos de su identidad individual y cultural (Sánchez 1981: 92). Estos cursos, pues, se sitúan en una coyuntura contradictoria, en una brecha entre teoría (o potencial) y práctica. Mientras que hoy día gozan de mayor valor público y académico, dada la mercabilidad del movimiento multicultural, a la vez las actitudes sobre el lenguaje, el purismo y la imposición de una norma «estándar» del español continúan, en muchos casos, siendo la base pedagógica de nuestra enseñanza y su justificación política en el currículum.

Por ejemplo, muchos de nosotros reiteramos a los estudiantes que el español que hablan no es incorrecto para luego corregir el léxico regional o el inglés que se utilice en el salón de clase. Esta contradicción no es sólo pedagógica, sino política y cultural. Refleja, precisamente, esas tensiones ideológicas que todavía vivimos en los departamentos de español: continuamos invalidando el español híbrido en los Estados Unidos como deficiencia y desviación de una norma, lo que reafirma nuestra autoridad y poder sobre los estudiantes hispanohablantes y, sin embargo, valoramos el potencial de estos cursos de servir como modelo de la enseñanza fronteriza, multicultural e interdisciplinaria dentro de los programas

de español. Dichos cursos atraen a nuestros programas, además, a un número mayor de estudiantes que no necesariamente tienen interés en especializarse en el estudio de la literatura, pero que sí tienen destrezas lingüísticas y culturales «nativas» que los hace, potencialmente, buenos candidatos para cursos más avanzados. Representan estos cursos un atractivo para los programas de español, pues aumentan la matrícula, lo que implica tanto fondos adicionales para el departamento como más visibilidad para el programa dentro del marco de la diversidad. La presencia del sector estudiantil latino, en conjunción con otros estudiantes norteamericanos con intereses fuera de la literatura, nos obliga a reconsiderar asimismo la naturaleza tan monodisciplinaria (léase «literaria») de nuestros programas de español. Por lo tanto, es importante evaluar el valor e impacto pedagógico y político de estos cursos dentro de estos dos espacios institucionales: los departamentos de español y el marco mayor de la pedagogía multicultural.

Si la génesis de la enseñanza del español para hispanohablantes fue resultado de los logros de los movimientos étnicos nacionalistas latinos —en particular el Movimiento Chicano— y del impacto lingüístico, cultural y económico de los cubanos en el condado de Dade, hoy día estos cursos se enfrentan a una situación histórica y cultural mucho más compleja de la que se anticipara en aquel entonces. En su mayor parte, la bibliografía sobre la enseñanza del español para hispanohablantes se ha concentrado mayormente en aspectos lingüísticos y sociolingüísticos tales como el español estándar y los dialectos, en sugerencias pedagógicas, la evaluación de objetivos y los aspectos estructurales.³

Lo que ya no se puede ignorar es la relación de estos cursos con la pedagogía multicultural que ha surgido en los últimos cinco años. Desde sus comienzos, la enseñanza del español para hispanohablantes ha tenido como objetivo generador la descolonización del estudiante latino, aunque como ya he mencionado, no siempre en la práctica se ha mantenido vigente dicha meta.⁴ Hoy día la situación colonizada de los latinos en los Estados Unidos persiste, a pesar del progreso político, cultural y educativo que se desarrolló a partir de la década de los 60 y del movimiento de los Derechos Civiles. A partir de la década de los 80, el racismo lingüístico y las actitudes xenofóbicas en contra del español en este país han obstaculizado el mantenimiento del español en las comunidades latinas y su apoyo fuera de ellas. La colonización lingüística del español en mayor o menor grado afecta a nuestros estudiantes y los continuará afectando. Ngũgĩ wa Thiong'o, en *Decolonising the Mind* (1986), explica los mecanismos de la colonización:

The real aim of colonialism was to control the people's wealth; what they produced, how they produced it, and how it was distributed; to control, in other words, the entire realm of . . . the language of real life. Colonialism imposed its control of the social production of wealth through military conquest and subsequent political dictatorship. But its most important area of domination was the mental universe of the colonised, the control, through culture, of how people perceived themselves and their relationship to the world. Economic and political control can never be complete or effective without mental control. To control a people's culture is to control their tools of self-definition in relationship to others. (1986: 16)

Según T
sos principa
elevation of
español par
cultural. Si
que el proce
que la desco
ficiente sol
cias gramat
destreza qu
mativa o las
bales. El én
preparará a
dar por alt
imprescind
que puedan
Tenemos q
rales con le
mercado y
El desa
proyecto d
acompañad
mismo rep
pañol de ca
presenta la
estudiantes
power”), e
lenguaje d
ofrezca for
experienci
251). Aun
nos aumen
contextual
que consta
procesos s
blematizar
En vez
principal
de estudio
del desarro
que las im
culturales
estudiante
se les deb
para espe
lengua qu

de
vino

Según Thiong'o, la colonización cultural se lleva a cabo mediante dos procesos principales: «*the deliberate undervaluing of a people's culture*» y «*the conscious elevation of the language of the coloniser*» (16). En este sentido, la enseñanza del español para hispanohablantes no puede separarse del proyecto descolonizador cultural. Si es mediante el lenguaje, o mediante los mecanismos para borrarlo, que el proceso colonizador se logra, es a través de una concientización lingüística que la descolonización puede comenzar a tener efecto. Ello implica que no es suficiente solo desarrollar las destrezas lingüísticas o corregir las supuestas deficiencias gramaticales de nuestros estudiantes, como lo son el poner acentos (¡una destreza que ha sido tan traumática para muchos estudiantes!), la ortografía normativa o las variaciones coloquiales y rurales del subjuntivo y otras formas verbales. El énfasis en el uso práctico del español es un aspecto importantísimo que preparará a los estudiantes para su futuro profesional y no es algo que debemos dar por alto. Dadas las necesidades de un mercado y una economía globales, es imprescindible que nuestros hispanohablantes también sean hispanoescritores y que puedan funcionar en contextos profesionales y especializados en español. Tenemos que prepararlos para que puedan competir como bilingües y biculturales con los jóvenes anglos bilingües que muchas veces tienen más valor en un mercado y una economía globales.

El desarrollo, pues, de la «competencia discursiva» tiene que ser central al proyecto de la pedagogía fronteriza. Sin embargo, dicho desarrollo tiene que ir acompañado de una continua concientización sobre los modos en que el lenguaje mismo representa un vehículo de colonización y sobre las maneras en que el español de cada individuo puede servir como instrumento descolonizador. Ello representa la diferencia entre un proceso pedagógico, por un lado, que inicie a los estudiantes minoritarios «en la cultura del poder» («*an initiation into the culture of power*»), en que los inundamos con conocimientos culturales canónicos y con el lenguaje de la alta cultura y, por otro, aquel proceso que los concientice y les ofrezca formas de apoderamiento (*empowerment*) que los ayuden a transformar sus experiencias de marginalidad en una conciencia transformadora (Giroux 1991: 251). Aunque idealmente nuestros objetivos consisten en que los estudiantes latinos aumenten sus registros lingüísticos y sociales y puedan distinguir la necesidad contextual del español informal, formal, profesional o especializado, la realidad es que constantemente perpetuamos la teoría de la deficiencia cultural durante estos procesos si no nos obligamos a nosotros mismos y a nuestros estudiantes a problematizar la política del lenguaje que subyace bajo todas estas normas.

En vez de asumir el conocimiento de los registros formales como el objetivo principal o exclusivo de estos cursos —es decir, situar la lengua como el objeto de estudio— el considerar la lengua verbal como una manifestación, entre otras, del desarrollo de una identidad (bi)cultural sería más productivo en una época en que las imágenes visuales, el cine, los videos y la música constituyen los textos culturales de nuestro momento contemporáneo. Es decir, a menos que nuestros estudiantes vayan a continuar estudios especializados en español o lingüística, no se les debe obligar a poseer un conocimiento del idioma que es sólo funcional para especialistas. Por consecuencia, el nivel de deficiencia en el manejo de la lengua que le atribuimos a nuestros estudiantes latinos no es necesariamente

señal del supuesto analfabetismo de las minorías, sino producto de una época en que el lenguaje verbal ha sido desplazado por otras formas de expresión cultural. De hecho, el nivel de funcionalidad en español entre los estudiantes latinos es sorprendentemente alto si consideramos todos los factores extraños y sociales que los presionan a abandonar la lengua. En comparación con el estudiante anglo promedio en un curso de composición en inglés, su lengua nativa que ya ha estudiado formalmente a lo largo de sus estudios primarios y secundarios, las llamadas deficiencias en español del estudiante latino representan más bien las consecuencias de una forma de resistencia cultural que deficiencias de orden intelectual. Habría que tomar en cuenta la invisibilidad del español en los Estados Unidos antes de categorizar a los estudiantes latinos como «deficientes» o «inferiores».

Para llegar, efectivamente, a descolonizar a los latinos, habría también que educar a los que no son hispanohablantes estadounidenses para que se familiaricen con las variaciones del español en este país, una destreza central para aquellos estudiantes anglos de español que planean trabajar en mercadeo o publicidad, medicina, leyes, salud pública o trabajo social, terrenos profesionales que indudablemente los pondrá en contacto con clientes hispanos de diversos estratos socioeconómicos y de varios orígenes nacionales latinoamericanos. En otras palabras, si nuestro objetivo es formar un tipo de *cultural literacy* o de «competencia cultural» que no ha sido provisto por los sistemas educativos en este país, tenemos también que reconocer las nuevas necesidades pedagógicas del sector estudiantil no latino y dirigirnos a ellas igualmente como vacíos que llenar en un mundo gradualmente más multicultural y posmoderno.

La diversificación cultural, lingüística y nacional de la población latina estadounidense y entre nuestros estudiantes (Aparicio 1993), sugiere una visión más compleja del conocimiento cultural que nuestros estudiantes deben adquirir. Nuestra población, nuestra identidad cultural y nuestras prácticas sociales —incluyendo el uso del español— cambian dinámicamente debido a las interacciones e influencias mutuas de los diversos grupos nacionales. Es esencial que nuestra juventud latina conozca a fondo dicha diversidad intracultural. Sugiero, pues, tres niveles de conocimientos culturales básicos para el estudiante latino (aplicables a cualquier grupo minoritario):

1. El conocimiento *autocultural*, es decir, sobre su propia cultura y grupo nacional o racial
2. El conocimiento *intracultural* o *panlatino*, es decir, el conocimiento sobre otros grupos latinos en los Estados Unidos y de otros países latinoamericanos
3. El conocimiento *intercultural*, es decir, sobre las relaciones entre los grupos latinos y otros grupos raciales y culturales en los Estados Unidos y en Latinoamérica.

Estos niveles no son mutuamente exclusivos, particularmente para aquellos estudiantes latinos de identidades híbridas o múltiples cuyas historias personales o conocimiento *autocultural*, por ejemplo, incluyan asimismo un conocimiento *intercultural*. Según los programas de estudios latinos o étnicos que ya existan en

cada univers
particularmen
claro está, en
tos temas en
un semestre
lingüísticos,
que el estudi
turas, ejercic
a dicha com
reivindica las
han sido sile
dominante n
cia cultural
tural literac
—«world kn
petente e in
cualquier re
En cont
Henry Giro
que me refie

First,
the mult
language
come m
students
cally no
but also
this case
inside th
cal prac
gests de
terms o
should
configu
provide

Utilice
gogía front
panos en la
que cubren
grupos lat
Rico, la op
los Estad
Cono Sur,
ticipación
otros. La

cada universidad, los cursos de español para hispanohablantes pueden dirigirse particularmente a los dos primeros tipos de conocimiento o competencia cultural, claro está, en combinación con otros cursos de estudios latinos que abarquen estos temas en formas más especializadas. Por ejemplo, aunque es imposible que en un semestre o en un año se pueda cubrir toda la historia, la cultura y los aspectos lingüísticos, raciales y sociales de cada grupo principal latino, sí se puede lograr que el estudiante tenga una mayor conciencia de dicha diversidad mediante lecturas, ejercicios y actividades pedagógicas que le ofrezcan información pertinente a dicha competencia cultural. Este tipo de objetivo es oposicional en cuanto reivindica las contribuciones históricas de los grupos latinos, contribuciones que han sido silenciadas y subordinadas a los criterios eurocéntricos de la sociedad dominante norteamericana y de la élite latinoamericana. Este tipo de competencia cultural representa una versión alterna a las definiciones dominantes de *cultural literacy* (Hirsch 1987): los conjuntos de información o conocimientos —«world knowledge»— necesarios, según Hirsch, para poder ser un lector competente e informado en nuestra sociedad, pero que excluyen sistemáticamente cualquier referencia a las culturas de los grupos históricamente marginados.

En contraste, el concepto de *literacy* o de competencia cultural que propone Henry Giroux (1991: 248) sirve para ilustrar los objetivos multiculturales a los que me refiero:

First, the notion of border pedagogy offers students the opportunity to engage the multiple references that constitute different cultural codes, experiences, and languages. This means providing the learning opportunities for students to become media literate in a world of changing representations. It means offering students the knowledge and social relations . . . that enable them to read critically not only how cultural texts are regulated by various . . . discursive codes but also how such texts express and represent different ideological interests. In this case, border pedagogy establishes conditions of learning that define literacy inside the categories of power and authority. This suggests developing pedagogical practices that address texts as social and historical constructions; it also suggests developing pedagogical practices that allow students to analyze texts in terms of their presences and absences; and most important, such practices should provide students with the opportunity to read texts dialogically through a configuration of many voices, some of which offer up resistance, some of which provide support.

Utilicemos un ejemplo específico para ilustrar los mecanismos de la pedagogía fronteriza. La antología de cuentos editada por Julián Olivares, *Cuentos hispanos en los Estados Unidos*, consiste en cuentos escritos totalmente en español que cubren una variedad de temas y asuntos culturales representativos de varios grupos latinos (1993). Incluyen cuentos sobre la situación colonial de Puerto Rico, la opresión económica y condiciones de vida de los braceros mexicanos en los Estados Unidos, la cultura cubanoamericana, los exiliados chilenos y del Cono Sur, los asuntos de la mujer latina, creencias religiosas y folklore, y la participación de los latinos en la política local y nacional norteamericana, entre otros. La lectura de estas selecciones literarias puede servir para establecer un

punto entre lo personal y lo político o lo colectivo. En vez de interpretar o discutirlos como textos literarios —resumiendo la trama, analizando las estructuras, personajes, metáforas— creo que servirían más fructíferamente como puntos de partida para discutir algunas de estas diferencias intraculturales entre los latinos estadounidenses.

Un cuento como el de Alfredo Villanueva Collado, «El día que fuimos a ver la nieve», examina, bajo un lente de humor y desde la perspectiva de un niño, la situación colonial en Puerto Rico (Olivares 1993: 72-74). El cuento describe un evento histórico que sirve como punto de partida para discutir no solamente el status político de la isla, sino la inmigración puertorriqueña a los Estados Unidos, ya que textualiza la colonización a través del motivo de la nieve en la isla tropical, tema que trae a flote los mecanismos de colonización a los que han estado sujetos los puertorriqueños y los latinos estadounidenses. Como actividades relacionadas con dicho cuento, los estudiantes pueden reflexionar sobre los textos que leyeron en las escuelas primarias, los sujetos que no estudiaron, las historias que les enseñaron, figuras importantes, actitudes lingüísticas hacia el español y el inglés y otros elementos que configuran el proceso educativo colonizador. Pueden presentar y compartir esas experiencias personales en la clase y luego articularlas en un diario escrito, pero a la larga ese análisis personal debe traducirse en la habilidad de discutir este tema habiendo manejado datos históricos, conocimiento de términos políticos (colonización, estado libre asociado) y artículos sobre estos asuntos desde la perspectiva de varias disciplinas. Si asignamos a grupos de dos o tres estudiantes el dirigir la discusión de cada tema y el integrar los materiales pertinentes de lectura, ellos mismos pueden comenzar a construir ese puente entre el reconocimiento de la experiencia personal y el conocimiento o competencia cultural, autocultural e intracultural. Una serie bien estructurada de dichas actividades —lecturas; reacción personal a la misma; presentación del material y discusión y análisis; composición escrita formal— obliga al estudiante a expresarse utilizando un lenguaje más abstracto y profesional sin dejar de legitimar la validez de la experiencia individual. Después de una discusión en clase sobre la mujer latina, una estudiante de familia colombiana que se crió en un pequeño pueblo en el norte de Michigan me comentó que hasta entonces no se había dado cuenta de que las actitudes y la disciplina rígida de sus padres hacia ella cuando era adolescente tenían que ver con los patrones y valores de la cultura latina. Siempre había pensado que ello era resultado de su comportamiento o rebeldía, pero ahora comprendía que muchos padres latinos eran así y que otras compañeras en el curso habían tenido la misma experiencia. Me comentó, al final, que ahora no se sentía tan sola. Este testimonio ejemplifica de modo personal uno de los objetivos de la pedagogía fronteriza (Giroux 1991: 249):

... giving students the opportunity to speak, to locate themselves in history, and to become subjects in the construction of their identities and the wider society. It also means defining voice not merely as an opportunity to speak, but to engage critically with the ideology and substance of speech, writing, and other forms of cultural production.

El análisis
cindible en
prácticos d
ble insertar
de reflexión
puede refle
personal, e
los estudia
terna y con
la organiza

1. ¿Se de
lengua
sociale
2. Recuer
lengua
extranj
segund
3. ¿Qué v
de su v
polític
4. Incluya
(comu
genera
historia

Dichas pre
lingüísticas
los casos, es
en la identi
diferencias
tiva o negat
español en
discutir a r
partida par
diantes un
La lectu
blematizar l
el acceso a
videos), en
ciales, prov
identidad c
pañol conll
juegos lingü
las implicac

El análisis crítico del lenguaje como instrumento colonizador es imprescindible en la enseñanza del español para hispanohablantes, aunque en términos prácticos dicho enfoque podría constituir otro curso por separado. Pero es posible insertar ciertos ejercicios y actividades pedagógicas que posibiliten un espacio de reflexión sobre el lenguaje mismo. A través de una *autobiografía lingüística*, se puede reflexionar sobre el lenguaje y la identidad cultural en diversos niveles: el personal, el social y el político. En un ensayo de tres a cinco páginas de extensión, los estudiantes pueden analizar su propia relación conflictiva con su lengua materna y con su segunda lengua. Las siguientes preguntas pueden servir de guía en la organización de sus ideas:

1. ¿Se define usted como bilingüe y bicultural? Analice su relación con su lengua materna y con su segundo idioma (u otros). ¿Son relaciones afectivas, sociales o intelectuales?
2. Recuerde las circunstancias en las que usted entró al mundo de una segunda lengua y cultura. ¿Aprendió su segundo idioma en la casa, en la escuela, en el extranjero? ¿Cómo caracterizaría esas primeras experiencias aprendiendo un segundo idioma?
3. ¿Qué valores y significados le ha otorgado usted a los dos idiomas a lo largo de su vida? ¿Son valores profesionales o prácticos, simbólicos, ontológicos o políticos?
4. Incluya referencias a factores geográficos (regiones donde ha vivido), sociales (comunidades de clase, raza, nivel educativo, identidad género-sexual) y generacionales (personas de su edad, de otras generaciones en su familia y la historia de su familia).

Dichas preguntas ayudan a los estudiantes a reconocer que sus circunstancias lingüísticas no son resultado de decisiones personales, sino que, en la mayoría de los casos, están profundamente arraigadas en diferencias de nivel socioeconómico, en la identidad racial y en la posición social del hablante. Asimismo se notan las diferencias de clase entre los varios grupos latinos en cuanto a la valoración positiva o negativa del bilingüismo. La diversidad de experiencias y actitudes hacia el español entre nuestros estudiantes latinos es asimismo un tema importante para discutir a raíz de las autobiografías. En fin, dicho ejercicio sirve como punto de partida para un análisis sobre la política de la lengua, el cual ofrece a los estudiantes un entendimiento histórico y social de sus experiencias personales.

La lectura de textos literarios puede servir como punto de partida para problematizar las construcciones sociales e históricas sobre la cultura latina; por igual, el acceso a revistas, anuncios e imágenes visuales (fotografías, figuras, cine, videos), en fin, al arsenal de iconos culturales que revelan dichos constructos sociales, proveería una textura más interdisciplinaria al estudio del español y de la identidad cultural. Por ejemplo, traducir un anuncio comercial del inglés al español conllevaría una reflexión y análisis no sólo sobre las dificultades de traducir juegos lingüísticos, sino también sobre los significantes visuales de dicho texto y las implicaciones culturales del mismo. No hay, pues, que crear un curso nuevo

para invitar a nuestros estudiantes a ejercer destrezas críticas y analíticas que desconstruyan los discursos culturales hegemónicos e institucionalizados.

Los cursos de español para hispanohablantes no deberían funcionar aislados, como la excepción, sino que deberían ser parte integral de un proyecto mayor: la revisión de nuestros cursos de español a todos los niveles. Edward J. Mullen ya ha observado que «*university foreign language programs are uniquely positioned, given their academic structure, to play a significant role in the multicultural studies phenomena*» (Mullen 1992: 54-58). Aunque él indica que hay una serie de elementos en dichos departamentos que poseen el potencial de contribuir a la pedagogía multicultural, no creo que dichos factores, por sí mismos, garanticen la realización de dicho potencial. El hecho de que nos dediquemos a estudiar culturas extranjeras o que estemos constituidos por una «diversidad cultural» dentro de nuestro profesorado no indica una transformación automática de valores pedagógicos. En realidad, dichos factores han sido más bien obstáculos al proceso multicultural, pues muchos colegas tienden a confundir la diversidad de orígenes nacionales que representamos o el aspecto internacional con lo multicultural, sin entender la naturaleza racial ni las complejidades de dicho concepto. Si Mullen retrata nuestros departamentos de lenguas modernas como «microcosmos de diversidad cultural» porque los profesores provienen de diversos países y hablan varias lenguas, no toma en cuenta que dichos departamentos están constituidos por una élite intelectual extranjera y doméstica que no puede representar, por sí misma, los intereses de los grupos oprimidos históricamente, ni los de las mujeres, sectores éstos últimos que están aumentando entre nuestros estudiantes.⁵ La diversidad cultural debe también incluir diversidad racial y de clase y ello apenas se está comenzando a reconocer en dichos departamentos. De hecho, Mullen no incluye estadísticas sobre la representación de profesores minoritarios en su estudio, factor imprescindible para diversificar el curriculum. El reclutamiento de miembros de dicho grupo, por más que se haya politizado, es un paso preliminar para poder alcanzar estos objetivos multiculturales. Los cursos de español para hispanohablantes, los cuales Mullen tampoco menciona en este contexto, representan pequeñas islas diversificadoras dentro de los programas de español.

El desarrollo de la competencia cultural, ya sea para el hispanohablante latino o para el estudiante de español como segunda lengua, tiene que reconceptualizarse para incluir el conocimiento del español en los Estados Unidos y de la cultura latina. ¿Hasta cuándo seguiremos insistiendo en que nuestros estudiantes de español, muy pocos de los cuales se especializarán en literatura, se familiaricen *solamente* con un canon literario, negándoles así la capacitación cultural y la competencia discursiva para que puedan comunicarse e interactuar con las comunidades latinas en los Estados Unidos? Ésta es una responsabilidad principal que, desafortunadamente, se continúa postergando. El interés que han mostrado estudiantes norteamericanos en asistir a los cursos de español para latinos muestra precisamente la necesidad de incluir dichos aspectos en nuestros programas de estudio.

Los que comenzamos a enseñar español para hispanohablantes a partir de 1980 sabemos que el perfil cultural de los Estados Unidos continúa latinizándose. La mejor prueba de ello es la creciente demanda por estos cursos a través de todo

el país y
de educa
cia cultu
de nuest
hablante
y fronte
cientes,
dades in
mundo

NOTAS

1. Véa
to T
tico
de t
cul
me
2. Mic
con
que
cad
po
pa
3. La
Ga
Mé
añ
4. La
la
lu
cas
sit
ter
al
5. Ed
los
no
los
pr
ni
lo

el país y el aumento demográfico de la población latina. Nuestra responsabilidad de educar y preparar a nuestros estudiantes como ciudadanos con una competencia cultural adecuada a su realidad social exige, pues, una mayor transformación de nuestros programas de español en la que los cursos de español para hispanohablantes sirvan como paradigma de nuevos objetivos pedagógicos multiculturales y fronterizos. En este contexto ideal, los latinos «deslenguados» no serán los deficientes, sino los modelos para aquellos estudiantes que quieran explorar las realidades interculturales, interraciales e interlingüísticas que caracterizan nuestro mundo contemporáneo.

NOTAS

1. Véase Gloria Anzaldúa (1987: 58). En particular, el capítulo titulado «How to Tame a Wild Tongue» (53-64) documenta los niveles de racismo lingüístico que han experimentado los chicanos y las chicanas como mujeres dentro de una cultura patriarcal. El terrorismo lingüístico, pues, surge no sólo de la cultura norteamericana, sino también internamente, desde la misma cultura mexicana.
2. Michele N-K Collison (1994). Este artículo marca la primera instancia de reconocimiento nacional de dicha pedagogía en los Estados Unidos, a pesar de que ello se logre después de veinte años de práctica. El primer congreso dedicado a este tema en la Universidad de California, Davis, del cual surgen estas ponencias, sugiere una gradual institucionalización de la enseñanza del español para hispanohablantes a nivel nacional.
3. La antología editada por Guadalupe Valdés, Anthony G. Lozano y Rodolfo García-Moya, *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods* (1981), la más actualizada sobre este tema, ya cumple más de diez años desde su publicación.
4. La actitud de que los cursos de lengua no son el lugar adecuado para ejercer la pedagogía multicultural ni para discutir asuntos de raza y etnicidad se vislumbra en las decisiones burocráticas de los comités universitarios. En mi caso, al proponer que «*Spanish for U.S. Latino/as*» pueda satisfacer el requisito de graduación sobre «raza y etnicidad», el comité universitario no entendió la relación entre un curso de lengua y la integración de dichos temas al estudio de la misma.
5. Edward Mullen (1992:57) menciona que para mediados de 1980 un 60% de los doctorados en lenguas modernas se otorgó a mujeres. Sin embargo, todavía no somos testigos de una presencia transformadora de mujeres profesoras en los departamentos de lenguas modernas. De ese 60%, muchas mujeres no practican la profesión por razones familiares y a un porcentaje alto se les niega la permanencia, factores que obstaculizan la presencia de mujeres en los niveles altos del profesorado y en puestos administrativos. El paradigma

de la pirámide, el cual ilustra la presencia escasa de mujeres en los niveles más altos y su sobrerrepresentación en los niveles del estudiantado, como lectoras (*lecturers*) y profesoras asistentes, todavía está vigente en la mayoría de nuestros programas.

OBRAS CITADAS/CONSULTADAS

- Anzaldúa, G. 1987. *Borderlands/La Frontera*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- Aparicio, F R. 1993. "Diversification and Pan-Latinity: Projections for the Teaching of Spanish to Bilinguals." *Spanish in the United States: Linguistic Contact and Diversity*. Eds. A. Roca y J. M. Lipski. Berlín: Mouton de Gruyter. 183-98.
- Collison, M. N-K. 1994. "Spanish for Native Speakers." *The Chronicle of Higher Education*. 2 de febrero. A15-6.
- Giroux, H. A. 1991. "Postmodernism as Border Pedagogy." *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*. Ed. H. A. Giroux. Albany: State U of New York Press. 217-56.
- Hirsch, E. D., Jr. 1987. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Mullen, E. J. 1992. "Foreign Language Departments and the New Multiculturalism." *Profession* 92. Nueva York: MLA. 54-8.
- Olivares, J., ed. 1993. *Cuentos hispanos en los Estados Unidos*. Houston: Arte Público Press.
- Sánchez, R. 1981. "Spanish for Native Speakers at the University: Suggestions." *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods*. Eds. G. Valdés, A. G. Lozano y R. García-Moya. Nueva York: Teachers College Press. 91-9.
- Thiong'o, N. wa. 1986. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Londres: James Currey Ltd.
- Valdés, G., A. G. Lozano y R. García-Moya, eds. 1981. *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods*. Nueva York: Teachers College Press.