

La enseñanza del español en Nueva York

María Montoya^A
St. Joseph's College, Nueva York

RESUMEN: El presente estudio aborda el auge que experimenta desde la pasada década la promoción y enseñanza del español y su cultura en la ciudad de Nueva York, tanto en el ámbito académico como en la labor educativa que vienen realizando diversas entidades culturales en colaboración con las instituciones locales. Entre las prácticas pedagógicas de mayor impacto adoptadas en estos últimos años sobresalen el enfoque interdisciplinar de los cursos de literatura hispánica, la incorporación de las nuevas tecnologías educativas, los programas de estudio intensivo en el extranjero, así como el aprendizaje de una segunda lengua vinculado a tareas de acción social en una comunidad o país hispanohablante.

El español y el estudio de su cultura mantienen en Nueva York, como en el resto de los Estados Unidos, su posición de liderazgo al ser la lengua más hablada y enseñada después del inglés. Según la última encuesta realizada por la Asociación Americana de Lenguas Modernas (MLA), el español era en 2009 el idioma extranjero más estudiado por los universitarios del estado de Nueva York, superando en un 30% el total de los matriculados en francés, italiano y alemán. Esta ventaja sobre las otras lenguas se debe, esencialmente, a la importancia demográfica de la población hispanohablante del país, la quinta en el mundo tras México, España, Colombia y Argentina, y posiblemente la primera en 2050, de acuerdo al informe “El español, una lengua viva” del Instituto Cervantes. Según el censo estadounidense, en 2011 unos 37 millones, o 62% de los más de 60 millones de personas que hablaban en el entorno doméstico una lengua distinta del inglés, consideraban el español como su lengua materna, un incremento significativo si se tiene en cuenta que en 2010 había 26 millones más de hispanohablantes que en 1980 (Remeseira, 2013:1). Como ha hecho notar el hispanista Ilan Stavans, “describir el español como lengua extranjera en Estados Unidos resulta cada vez más problemático” (2005: B6). A la rápida expansión de la segunda lengua del país se opone, sin embargo, un sector de la población estadounidense que percibe en ella una amenaza a la identidad de la nación. La

^A **María Montoya** es doctorada en Literatura Española por el Graduate Center of the City University of New York (CUNY) y catedrática de Literatura Hispánica en St. Joseph's College, Nueva York, María Montoya es directora de su Departamento de Lenguas Modernas en Brooklyn, donde imparte cursos de lengua, cultura y literatura española contemporánea. Es autora de *Hijas olvidadas. Two Contemporary Plays by Hispanic Women Writers*, edición anotada de dos piezas dramáticas para estudiantes angloparlantes de ELE. Su dirección de correo electrónico es: mmontoya@sjcny.edu

legislación impulsada por el movimiento *English Only* (Inglés Solamente), en vigor en 28 estados de los 50 de la Unión en 2007, es una clara muestra de esta ideología de temor asociado con el español (Del Valle y García, 2013: 254), y de la ofensiva contra los programas de educación bilingüe en los centros escolares norteamericanos.

Desde enero de 2014, la canciller Carmen Fariña, hija de emigrantes gallegos, es la máxima responsable del Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York. Su red de escuelas públicas, la más grande del país, educa una población escolar que representa 180 lenguas, encabezadas por el español al ser el idioma del 60% de los estudiantes de inglés como segunda lengua. El español es asimismo la lengua predominante en sus programas de doble inmersión o inmersión recíproca (*Dual Language Programs*) implementados en más de un centenar de escuelas y en cuyas aulas hispanohablantes y angloparlantes aprenden a leer y escribir en ambos idiomas.

Una tercera parte de los neoyorquinos son latinos y constituyen el 30% de los alumnos inscritos en los estudios de licenciatura de la universidad pública de la ciudad. Nacidos en Estados Unidos en el seno de familias hispanohablantes, los estudiantes latinos representan el principal grupo étnico de CUNY (acrónimo en inglés de Ciudad Universitaria de Nueva York). Con una población estudiantil de 270.000 alumnos, esta universidad pública lidera hoy la difusión y enseñanza del español en el ámbito académico de la ciudad que nunca duerme. CUNY comprende una extensa red de centros y facultades situadas en los cinco distritos que conforman Nueva York, desde Brooklyn hasta el Bronx, donde el alumnado puede iniciar o perfeccionar sus conocimientos de lengua y cultura hispánicas en cursos que también incluyen los diseñados específicamente para hispanohablantes. Por otra parte, la enseñanza de textos literarios hispánicos continúa manteniendo la división tradicional entre el estudio de la literatura peninsular y la latinoamericana.

Una de las áreas que contribuiría, de manera considerable, a revitalizar los departamentos de español es la relacionada con los estudios transatlánticos, que “implican el creer en la posibilidad de una verdadera comunidad cultural plural e igualitaria que abarque ambos lados del Atlántico, unida por el mismo océano que los separa” (Fernández de Alba y Pérez del Solar, 2006: 107). Otra tarea pendiente en

nuestras clases de literatura es un mayor énfasis en las voces históricamente marginadas. La omisión, en los libros de texto, de la historia y las culturas de poblaciones minoritarias lleva a los estudiantes a presuponer que dichas poblaciones no existen. Escritoras y autores de grupos étnicos como el que engloba a los 150 millones de afrodescendientes en América Latina son, con frecuencia, relegados a asignaturas optativas que pocos alumnos cursan.

Entre los principales logros de CUNY en estas últimas décadas, destacaría la creación de varios programas cuyo terreno de investigación son precisamente las comunidades latinas de las que proviene buena parte de su estudiantado. Hunter College cuenta con un Departamento de Estudios Puertorriqueños, City College con el Instituto de Estudios Dominicanos y, desde 2012, Lehman College es la sede del Instituto de Estudios Mexicanos. A los aciertos de estas iniciativas educativas, se unen los cursos y seminarios en estudios literarios y lingüísticos del programa doctoral en Lenguas y Literaturas Hispánicas y Luso-brasileñas del Centro Graduado de CUNY donde se imparten asimismo clases de literatura y lingüística vascas. “No toda la cultura que se hace en España es en español, y no toda la cultura que se hace en español se hace en España”, precisaba el escritor Antonio Muñoz Molina al asumir en 2004 la dirección del Instituto Cervantes en Nueva York (Muñoz, 2004:1).

La promoción y enseñanza del idioma hablado por dos millones de neoyorquinos cuenta, por otro lado, con el fuerte respaldo de dos reconocidas universidades privadas, Columbia University y New York University. En esta última el alumnado puede optar, junto a las clases de lengua y culturas hispánicas, a cursos monográficos que abarcan desde la Revolución Cubana hasta el estudio de las relaciones de la Península Ibérica con el mundo árabe-musulmán. Su departamento de español y portugués es también el único en la ciudad que ofrece clases de quechua, dado el número creciente de hablantes de esta lengua indígena que reside en Nueva York y Nueva Jersey. La universidad alberga asimismo el Centro Juan Carlos I de España, que patrocina un variado programa de eventos culturales abiertos a la comunidad hispanohablante de la ciudad. Dotada con una magnífica biblioteca, New York University aloja los archivos de

la Brigada Lincoln, que formaron voluntarios estadounidenses para defender la Segunda República durante la Guerra Civil española.

Son los departamentos de lenguas modernas de las universidades en los distritos periféricos de la ciudad los que afrontan los mayores retos al no disponer ni de los medios ni del elevado número de alumnos que asisten a las universidades mencionadas anteriormente. A este desafío constante se le suma hoy la polémica sobre el futuro de la enseñanza de las humanidades y su vigencia en una sociedad que depende cada vez más de las innovaciones tecnológicas. Lamentablemente, esta crisis es evidente en el lugar al que ha sido relegada la enseñanza de una segunda lengua en el plan curricular de muchos centros universitarios. En 1994-1995, el 67,5 por ciento de las universidades norteamericanas requería cursar una lengua extranjera en los estudios de licenciatura; en el año académico 2009-2010, dicho porcentaje se reducía al 50,7 por ciento.

La estrategia seguida en muchos casos ha consistido en aunar esfuerzos, compartiendo docentes y recursos con otros departamentos de la misma universidad. Fruto de esta colaboración son con frecuencia las clases con un enfoque interdisciplinar que exploran las conexiones entre distintas materias o entre manifestaciones culturales de dos o más países. Como ejemplo pondría el curso que, bajo el título “Milagros y masacres”, una colega del departamento de literatura inglesa y yo impartimos juntas, durante la primavera de 2012, en torno a las relaciones entre judíos, cristianos y musulmanes en la Europa medieval. El debate acerca de los intercambios y conflictos entre las tres culturas utilizó como herramientas tecnológicas la pizarra virtual, el internet y el aula remota, que conectaron a los estudiantes del campus ubicado en Nueva York con el situado en las afueras de la ciudad. Como suele ocurrir, el proyecto final –una visita guiada al centro histórico de Sevilla, Córdoba y Granada – entusiasmó a los dos grupos más que los textos y documentales que analizaron en un programa de aprendizaje en línea. “Leer literatura medieval sobre la expulsión de los judíos no despertó las mismas emociones que recorrer los callejones vacíos de la judería”, escribía una de las alumnas del curso en un artículo para la gaceta estudiantil. “Para conocer las calles de Sevilla”, defendía la estudiante, “nos perdimos durante horas;

para vivir el ambiente de la ciudad, probamos su comida. Para saber lo que sentía el país, hablamos con su gente, perdiéndonos a veces en la traducción” (Jacolbe, 2012: 4).

En 1995 ACTFL (Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) proponía cinco criterios o estándares nacionales, conocidos como las cinco “Ces”, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades. Los cuatro primeros capacitan al educando para alcanzar el quinto objetivo, comunidades, al utilizar la lengua como herramienta de comunicación con los hablantes de ese idioma dentro o fuera del espacio donde ha sido aprendido formalmente. Sobre este último estándar se asientan las bases del aprendizaje-servicio, una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio solidario en un proyecto con utilidad social. Lo que distingue el aprendizaje-servicio de un voluntariado no es solo la conexión que se establece entre el aprendizaje de contenidos y competencias con la realización de tareas de acción social, sino también la reflexión crítica sobre la experiencia que se espera de sus participantes. En junio de 2013, la revista *Hispania*, editada por la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP), corroboraba, con un número dedicado a la teoría y práctica en los Estados Unidos del aprendizaje-servicio, el alcance de este modelo socioeducativo en la enseñanza de una segunda lengua. “El beneficio que aporta implicarse socialmente con una comunidad es irrefutable ya que comporta pertinencia lingüística y contexto cultural” (Spaine, 2013: 201), recalcaba Sheri Spaine Long, coordinadora de la edición de este número de la revista.

En Nueva York, como en el resto del país, son numerosas las universidades cuyo plan curricular comprende disciplinas específicas vinculadas a prácticas profesionales o a un proyecto social. En los departamentos de lenguas modernas, los cursos de literatura y cultura hispánicas han servido con frecuencia de punta de lanza de una estrategia educativa cuyas raíces se remontan al pedagogo Paulo Freire y los principios transformadores de su método, según el cual todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea a cada individuo. Desde 2007 el departamento del que formo parte viene impartiendo cursos que enlazan el currículo académico con el servicio en una comunidad hispanohablante de Nueva York o en la ciudad de León, en Nicaragua.

Clases en torno a escritoras y activismo social o sobre derechos humanos e inmigración en las Américas proponen, entre otros objetivos, fomentar la interacción del alumno con comunidades demográfica y culturalmente diversas, así como su capacidad crítica en la reflexión sobre dicha experiencia. A este compromiso social también se suman cada cuatrimestre las actividades del club estudiantil Proyecto Nicaragua, cuyos miembros reúnen fondos y material escolar a la vez que promueven el apoyo y la solidaridad de profesores y alumnos con las familias de “El Esfuerzo”, una de las comunidades más necesitadas en el extrarradio de León. Entre los proyectos de mayor impacto llevados a cabo en estos últimos años, destacaría la escolarización de niños y niñas de entre 3 y 5 años de edad y la creación de un parque con un espacio habilitado para las actividades socioculturales de la comunidad.

Las dos aproximaciones que tradicionalmente han prevalecido en la enseñanza de una lengua extranjera fluctúan entre la que tiene como meta preparar al estudiante de una segunda lengua a ser tan competente como un nativo y la que integra su historia, cultura y literatura. Este énfasis en la competencia translingüe y transcultural explica, entre otros factores, el auge de los programas de estudios en el extranjero o estudios globales vinculados a una universidad o departamento académico. Según los últimos datos de la encuesta “Puertas Abiertas” (*Open Doors*) realizada por el Instituto de Estudios Internacionales de Nueva York, en 2011-12 el número de alumnos norteamericanos en programas de estudios en el extranjero se elevaba a 289.000, de los que alrededor de 15.000 estaban inscritos en programas de lenguas modernas. En la lista de los veinticinco países que registraban las cifras más elevadas de estudiantes procedentes de los Estados Unidos, tanto en carreras técnicas como en ciencias y humanidades, figuraban siete países hispanohablantes, incluida España, que ocupa el tercer lugar tras Gran Bretaña e Italia. Asimismo, New York University (NYU) es la universidad norteamericana con el mayor número de participantes en programas de estudios en el extranjero, como el que viene ofreciendo desde hace varias décadas en Madrid, donde sus alumnos pueden cursar un máster en estudios culturales, literarios y lingüísticos o en la enseñanza del español y el inglés como segunda lengua.

Más allá del ámbito académico, el Instituto Cervantes, en pleno corazón de Manhattan, es el organismo que con mayor empeño promueve la enseñanza del español en la metrópolis neoyorquina. Junto con un segundo centro en Brooklyn, el Cervantes de Nueva York imparte además de sus cursos generales de lengua y cultura, talleres de formación para profesores de español y clases para hispanohablantes, en las que el debate sobre temas candentes de la actualidad latinoamericana o española enlaza con la vibrante cultura latina de la ciudad. Su sede en las antiguas casas ajardinadas de Amster Yard es a la vez el punto de encuentro donde confluyen a diario escritores, artistas y cineastas de ambas orillas del Atlántico.

“Históricamente, España ha sido siempre una nación de muchas lenguas”, resalta el folleto informativo de su programa académico para el año en curso, puntualizando que “el Instituto Cervantes considera este patrimonio lingüístico una de las principales riquezas culturales de España” (24). Estas breves líneas son, en esencia, sus palabras de presentación para las clases de catalán, vasco y gallego, que podrían quedar en entredicho a raíz de la polémica desatada por uno de sus últimos eventos culturales. El acto de promoción, a cargo de una asociación privada, de unos vinos de denominación catalana en el recinto del Cervantes, fue este mes virulentamente criticado en las redes sociales al haberse colgado en el patio-jardín la estelada o bandera independentista catalana. “El Cervantes de Nueva York, soporte del independentismo catalán”, decían los titulares alarmistas del artículo publicado por el periódico ABC este pasado 10 de junio (Gubern, 2014:1).

Junto con el Instituto Cervantes, los centros *Queen Sofía Spanish Institute* y *Americas Society / Council of the Americas*, desarrollan desde sus respectivas sedes en Park Avenue un intenso programa cultural que sustentan exposiciones, conciertos, eventos literarios y conferencias en torno a las relaciones transatlánticas, la actualidad iberoamericana y sus protagonistas. A través de su *Review: Literature and Arts of the Americas*, esta reconocida publicación de *Americas Society / Council of the Americas* ha desempeñado desde el pasado siglo un papel fundamental en la promoción en Estados Unidos de figuras clave de la literatura hispánica contemporánea, desde Gabriel García Márquez y Guillermo Cabrera Infante hasta nuestro más reciente Premio

Nobel Mario Vargas Llosa. A los esfuerzos pioneros de esta revista se atribuye asimismo el impulso que facilitó la publicación, en 1970, de la primera edición en inglés de *Cien años de soledad*.

En muchos sentidos, Nueva York representa mejor que ninguna otra metrópoli estadounidense la creciente latinización del país. Su población hispana, la mayor y más diversa de los Estados Unidos, es un microcosmos de las Américas. A diferencia de ciudades como Los Ángeles o Miami, donde mexicanos o cubanos prevalecen respectivamente sobre el resto, los portorriqueños en Nueva York -el grupo dominante- constituyen actualmente menos del 35% de los latinos, seguidos por los dominicanos, mexicanos, ecuatorianos, colombianos, centroamericanos de todas las nacionalidades y ciudadanos de prácticamente toda Sudamérica (Remeseira, 2010: 2-3). No es sorprendente, por lo tanto, el amplio abanico de instituciones culturales que han arraigado desde el pasado siglo en la ciudad de los rascacielos. El Museo del Barrio, La Casa Azul, Repertorio Español, Newyorican Poets Café y la Sociedad Hispánica de América son, entre otras, las entidades más visitadas por los grupos de escolares y estudiantes universitarios que indagan en la identidad panhispánica de Nueva York.

La labor educativa de El Museo del Barrio, el principal museo latino de los Estados Unidos, se remonta a sus propios orígenes, cuando en 1969 abrió sus puertas en el aula de una escuela pública, en pleno centro de *El Barrio*, el Harlem hispano (*Spanish Harlem*) cuya población era entonces mayoritariamente portorriqueña. El traslado, una década después, a su sede actual en la Quinta Avenida supuso un replanteamiento de su misión, al proyectar una mirada más amplia que abarca no solo la creación artística latina sino también la asociada con toda Latinoamérica. En *El Barrio*, y a pocas manzanas del museo, se encuentra la librería y centro cultural *La Casa Azul*. Sus eventos bilingües y proyectos socioeducativos sirven hoy al núcleo de inmigrantes del estado de Puebla, México, que se han establecido en Puebla York, como llaman a la gran urbe estadounidense.

Si en Nueva York confluyen, como señala Muñoz Molina, “todos los ríos del idioma, todos los acentos” (2007:1), ¿qué español escuchan, entonces, nuestros alumnos en este hervidero panhispánico? ¿De qué modo la diversidad de

hispanoparlantes ha fortalecido la lengua que hablamos en el aula? ¿Existe un español neoyorquino?. Si bien el español caribeño es hablado por el 72% de los latinos de Nueva York, una serie de factores sociales y lingüísticos que lo estigmatizan han impedido que éste predomine en la nivelación dialectal que inevitablemente ocurre en las escuelas, la calle y el trabajo. La actitud negativa hacia el español antillano que mostraban numerosos hispanohablantes (incluidos los dominicanos, cubanos y portorriqueños), en una encuesta realizada por la lingüista Ana Celia Zentella, contrastaba con la expresada por los colombianos, los únicos que a la pregunta sobre si su español es el que se debería enseñar en las escuelas neoyorquinas, respondieron mayoritariamente que sí. La seguridad o inseguridad lingüística del latino puede atribuirse a múltiples razones, desde su nivel de educación formal hasta factores de índole política, socio-económica y racial (Zentella, 2010: 327-328).

Evidentemente, la composición demográfica, cada vez más diversa, de los profesores de L2 y los materiales didácticos que utilizan han aportado también su grano de arena al controvertido debate en torno al uso del español estándar. “El español estándar no existe, es una abstracción. Hay tantas variedades de español como hablantes; sean nativos o no”, afirmaba María Ángeles Torres, en el curso de verano de ELE organizado conjuntamente por el Instituto Cervantes y la Universidad de Almería en 2012. Para esta profesora de la Universidad de Cádiz, el lugar de nacimiento y las vivencias personales del hablante determinan que cada individuo se exprese con una variedad propia e irrepetible (Universidad de Almería, 2012:1). Por el contrario, el filólogo Richard Bueno proponía, en las II Jornadas Didácticas convocadas por el Instituto Cervantes de Mánchester, “el llevar a la enseñanza de L2 el *ámbito compartido* por la mayor parte de las variedades de la lengua objeto de estudio y complementarlo con la exposición a modalidades de dichas variedades” (2009:19). Es este planteamiento por el que se decanta la mayoría de los docentes neoyorquinos y las ediciones anotadas de textos literarios hispánicos publicadas en los Estados Unidos.

Mis colegas de departamento incluyen, entre otros, una cubana, un peruano, una chicana, una catalana, un colombiano y una estadounidense de Wisconsin que en nuestras reuniones dentro o fuera de la facultad me suele preguntar: “y vos, María,

¿qué decís?”. Nuestras conversaciones se desenvuelven, como el habla oral de nuestros conciudadanos, en un español abierto a las cadencias, acentos y registros de una lengua en constante expansión, que ha dado como fruto el polémico Spanglish, vituperado por los puristas del idioma y, a la vez, defendido por los que reconocen la coexistencia, en la ribera norteamericana y desde hace cuatrocientos años, de dos mundos destinados a entenderse.

Bibliografía

- Bueno Hudson, Richard (2009), “El español y sus variedades: implicaciones en el aula de de español como lengua extranjera”. En: *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/04_bueno.pdf. (5. 5. 2014).
- Del Valle, José / García, Ofelia (2013): “Introduction: The Making of Spanish: US perspectives”. En: Del Valle, José, (ed.): *A Political History of Spanish. The Making of a Language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 249-259.
- Fernández de Alba, Francisco/Pérez del Solar, Pedro (2006): “Hacia un acercamiento cultural a la literatura-hispanoamericana”. En: *Iberoamericana*, VI, 21, pp. 99-107.
- Gubern, Alex (2014), “El Cervantes de Nueva York, soporte del independentismo catalán”. En: *ABC* 10 Junio 2014. <http://www.abc.es/espana/20140610/abc-cervantes-nueva-york-indepentismo-201406090918.html>. (10.6.2014).
- Instituto Cervantes (2013), *Resumen del Informe 2013 “El español: una lengua viva”*. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/diae-resumen-datos-2013.htm. (1.5.2014).
- Instituto Cervantes New York (2013). *Academic Program 2013-2014*, pp. 3-49.
- Jacolbe, Jessica (2012): “Road Trip! A Freshman Global Studies Experience”. En: *The Spirit*, III, 1, pp. 4.
- Modern Language Association (2010), *Language Enrollment Database, 1958-2009*. http://www.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fisurvey_results. (1.5.2014).
- Muñoz, Julián (2004): <http://www.libertaddigital.com/sociedad/antonio-munoz-molina-viaja-a-nueva-york-para-tomar-contacto-con-el-instituto-cervantes-1276225420/>. (4.5. 2014).
- Muñoz Molina, Antonio (2007): “Paisajes del idioma”. En: *El País* 24 marzo 2007. http://elpais.com/diario/2007/03/24/babelia/1174696761_850215.html. (4. 5. 2014).
- Remeseira, Claudio Iván (2010): “New York City and the Emergence of a New Hemispheric Identity”. En: Remeseira, Claudio Iván, (ed.): *Hispanic New York*. New York: Columbia University Press, pp. 1-30.
- (2013), “US is the 5th largest Spanish-speaking country: new Census interactive map”. <http://nbclatino.com/2013/08/07/us-is-5th-largest-spanish-speaking-country-new-census-interactive-map/>. (1.5.2014).

FIAPE. V Congreso internacional: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014

Spaine Long, Sheri (2013): "Editor's Message: Focusing on the Scholarship of Community Engagement". En: *Hispania* 96, 2, pp. 201-202.

Stavans, Ilan (2005): "The Challenges Facing Spanish Departments". En: *The Chronicle of Higher Education* 51, 47, pp. B6-7.

Universidad de Almería (2012), "Noticia. M^a Ángeles Torres: "El español estándar no existe, es una abstracción. Hay tantas variedades de español como hablantes; sean nativos o no"
http://cms.ual.es/UAL/universidad/organosgobierno/gabcomunicacion/noticias/13JUL2012_PARRONDO.

Zentella, Ana Celia (2010): "Spanish in New York". En: Remeseira, Claudio Iván, (ed.): *Hispanic New York*. New York: Columbia University Press, pp. 321-353.