

***No sólo de estándar vive el aula: lo que nos enseñó la educación bilingüe sobre el español de Nueva York***

***Ofelia García***

*City College of New York*

***Ricardo Otheguy***

*City University of New York*

---

**NUEVA YORK Y SU CONTEXTO  
SOCIOLINGÜÍSTICO**

Se cuenta que Luis Palés Matos, el gran poeta puertorriqueño, al regreso a su isla natal tras un viaje a Nueva York, declaró que la gran urbe del norte no le había agradado en lo más mínimo. Cuando le preguntaron a don Luis, que por qué no le había gustado Nueva York, el poeta respondió simplemente: «Demasiado inglés». La fina ironía del poeta capta elocuentemente la gran importancia del español en la Babel de Hierro, en donde a partir de la década del cuarenta, cuando se intensifica la inmigración puertorriqueña, y hasta el presente, el índice de hispanohablantes no ha dejado de alcanzar cifras muy elevadas.

Pero si bien es cierto que el gran volumen cuantitativo del español no se ha alterado durante los cincuenta años de la posguerra, también es de notar que el perfil sociolingüístico del español neoyorquino sí ha sufrido hondas transformaciones. Muy distinto al de otras ciudades estadounidenses —y muy distinto, sobre todo, al del Suroeste estadounidense— es este perfil sociolingüístico, el que tiene que deslindarse con cierta precisión, si se pretende ubicar en su contexto correcto el tema de lo que es el español estándar en las instituciones docentes de Nueva York. (Para un tratamiento más completo sobre la enseñanza del español estándar, véase sobre todo Hidalgo 1990; Lipski 1986; Valdés 1976, 1981.)

Al establecer la comparación entre el complejo sociolingüístico de Nueva York y el de otras comunidades hispanohablantes de los Estados Unidos, sobre todo las del Suroeste, resulta importante resaltar cuatro dimensiones:

1. La mayor variedad de países de origen entre los latinos de Nueva York, y por ende, la ausencia de una norma que pudiera servir de base para la formación de un estándar neoyorquino (como sería, por ejemplo, la mexicana en el Suroeste).
2. La gran variedad en cuanto a estratificación lingüística de cada una de las variantes nacionales presentes en Nueva York, cada una de las cuales aporta a Nueva York sus normas cultas y populares, imposibilitando así la creación de un estándar social o regional que pudiera servir de base a un estándar neoyorquino.
3. El multilingüismo de muchos de los hispanohablantes, muchos de ellos conocedores del inglés y de otras lenguas aun antes de llegar a Nueva York, y por ende la ausencia de un estándar monolingüe.
4. La heterogeneidad de las variantes del inglés que entran en contacto con el español en Nueva York, y por ende la ausencia de un estándar bilingüe.

Analizaremos cada una de estas dimensiones del perfil sociolingüístico neoyorquino por separado, para luego examinar cómo estas características del español neoyorquino se manejan en la educación bilingüe, a diferencia de las clases de español para hispanohablantes. Ofrecemos la descripción de las prácticas comunicativas y educativas en los salones bilingües porque pensamos que contienen hondas lecciones en cuanto al estándar para aquellos que se dedican a la enseñanza del español para hispanohablantes.

### **Heterogeneidad de origen de los hispanohablantes**

Los latinos de Nueva York proceden de muchas partes y hablan, por lo tanto, de muchas maneras diferentes. Están hoy, por un lado, los nacidos en Latinoamérica, mayormente en la República Dominicana, Colombia y Ecuador. Por otro lado, están los latinos nacidos en Nueva York, en su mayoría de ascendencia puertorriqueña. A estos dos grandes grupos de dominicanos, colombianos y ecuatorianos de allí y de puertorriqueños de aquí, se unen millares de personas de todos los demás países latinoamericanos, sobre todo de Honduras, El Salvador, Perú, Panamá, Cuba, Guatemala, México, Argentina, Nicaragua, Costa Rica y Chile (véase, entre otros, De Camp 1991; Zentella por publicarse). La tabla 1 muestra el número de inmigrantes que llegaron a la ciudad de Nueva York directamente de Latinoamérica entre 1982 y 1989. El lector debe tomar en cuenta que estas cifras no informan sobre los puertorriqueños, que por su condición de ciudadanos norteamericanos no cuentan como inmigrantes, ni reflejan tampoco el gran número de latinos indocumentados ni los que han inmigrado a Nueva York procedentes de otras partes de los Estados Unidos.

**Inmigración a Nueva York entre 1982 y 1989**

República Dominicana	115.759
Colombia	22.805
Ecuador	17.930
Honduras	8.593
El Salvador	8.171
Perú	7.329
Panamá	5.933
Cuba	5.434
Guatemala	4.811
México	3.144
Argentina	2.840
Nicaragua	2.001
Chile	1.986
Costa Rica	1.556

Si en lugar de las cifras de inmigración reciente, miramos las que constatan el número actual de personas de origen latinoamericano en la ciudad, vemos que la mayoría numérica pertenece todavía al grupo de mayor antigüedad, o sea, a los puertorriqueños, aunque notamos que en los años recientes su proporción, con respecto a otros grupos, ha venido decayendo.

Por ejemplo, en 1980, el 60 por ciento de la población latina de Nueva York era de ascendencia puertorriqueña; pero diez años después, para 1990, la proporción de puertorriqueños ya había disminuido al 50 por ciento. Entre 1985 y 1990, el número de puertorriqueños que llegó a Nueva York ascendió a 51.402 personas. Sin embargo, en el mismo período, 138.089 puertorriqueños abandonaron la ciudad, ya sea para regresar a la isla o para trasladarse a otras partes de Estados Unidos. Durante esta última década, la población puertorriqueña de la ciudad de Nueva York ha disminuido en el conteo de todas las categorías, ya sea de edad, nivel educativo o profesión (*Puerto Rican New Yorkers in 1990* 1994: 9).

Los latinos de Nueva York son actualmente, entonces, la mitad de origen puertorriqueño y la otra mitad provenientes de una gran variedad de países latinoamericanos. La sorprendente variedad nacional latina de Nueva York queda resumida en la tabla 2.

Los datos de la tabla 2 son datos étnico-nacionales, no lingüísticos. El hecho de que el 50 por ciento de los latinos de Nueva York sean de origen puertorriqueño no indica que exista hoy día un dialecto dominante del español, una norma culta o popular puertorriqueña que pudiera proporcionar una base para la formación de un estándar neoyorquino. La razón es, sencillamente, que muchos de estos casi 900.000 puertorriqueños son de segunda y tercera generación y, en muchos casos, son predominantemente anglohablantes que utilizan el español ya con relativamente poca frecuencia y en entornos muy restringidos a la vida de la familia y al hogar.

— **Tabla 2** —

**Distribución de la población de descendencia latina en Nueva York: 1990<sup>2</sup>**

Puertorriqueños	896.763	50,3%
Dominicanos	332.713	18,7%
Colombianos	84.454	4,7%
Ecuatorianos	78.444	4,4%
Mexicanos	61.722	3,5%
Cubanos	56.041	3,1%
Salvadoreños	23.926	1,3%
Peruanos	23.257	1,3%
Panameños	22.707	1,3%
Hondureños	22.167	1,2%
Españoles	20.148	1,1%
Guatemaltecos	15.765	0,9%
Argentinos	13.934	0,8%
Nicaragüenses	9.660	0,8%
Costarricenses	6.920	0,4%
Chilenos	6.721	0,4%
Venezolanos	4.172	0,2%
Bolivianos	3.465	0,2%
Uruguayos	3.233	0,2%
<b>POBLACIÓN LATINA TOTAL</b>	<b>1.783.511</b>	<b>100,0%</b>

A diferencia de los estados del Suroeste, en donde las personas de origen mexicano constituyen la gran mayoría de los hispanohablantes y en los que, por lo tanto, pudiéramos hablar de la posible cristalización de un estándar basado en normas mexicanas, los latinos de Nueva York se distinguen por su variedad de orígenes nacionales y por las muchas normas a las que se adhieren estos muy heterogéneos hablantes.

**Heterogeneidad interna de las variantes nacionales**

A Nueva York, centro del mundo industrial y cultural, acuden personas no sólo de todas partes del mundo, sino también de todos los estratos sociales. Esto, que es cierto en cuanto a los que llegan de Europa, Asia y África, es muy cierto también en cuanto a Latinoamérica. Nueva York recibe de Latinoamérica tanto a banqueros y diplomáticos como a obreros y a porteros, tanto a cocineros y dependientes como a pintores y artistas, tanto a turistas como a personas indocumentadas. Y éstos proceden tanto de centros urbanos como de áreas rurales. Se oye, pues, en Nueva York, tanto el español hablado por gente culta y educada, que hacen turismo en la ciudad o que trabajan en un consulado, un banco o un negocio

internacional, como aquél hablado por gente humilde procedente de los barrios, arrabales y campos de la América hispanohablante.

Dentro de esta mezcla social neoyorquina, son vecinos en Washington Heights tanto el ingeniero dominicano procedente de la ciudad de Santo Domingo, con su español más conservador, como el campesino cibaño, con su español radical. Y no sólo son vecinos, sino que se comunican mucho más de lo que harían en su país de origen. Hace poco oímos una conversación entre un académico mexicano, que trabaja para las Naciones Unidas, y un peón mexicano que laboraba en una obra de construcción. El académico, ansioso de establecer contacto con alguien de su propia nacionalidad adaptó su registro alto al del peón, haciendo uso de todos los giros mexicanos que lo solidarizaban a éste y lo alejaban de los académicos de otras nacionalidades que allí se encontraban. El encontrarse con alguien de su misma procedencia nacional crea frecuentemente el deseo de una verdadera comunicación, aun cuando los interlocutores tengan diferentes rasgos sociales. Y en esto, Nueva York, con su mayor diversidad de hispanohablantes de diferentes niveles sociales y zonas regionales, se distingue también de los estados del Suroeste, donde hay mayor homogeneidad social y regional.

### **Multilingüismo y ausencia de un estándar monolingüe**

La tercera diferencia entre la ciudad de Nueva York y el Suroeste tiene que ver con la mayor flexibilidad y el menor apego a una visión exclusivista de la lengua española en la identidad sociolingüística de los hispanohablantes neoyorquinos. Muchos de los latinos de Nueva York han tenido experiencia previa con el bilingüismo en inglés, como es el caso entre puertorriqueños, panameños y hondureños, muchas veces hablantes nativos del inglés. Por lo tanto, éstos ven de una manera natural y común el contacto del inglés con el español y, antes de llegar a Nueva York, ya tenían, en muchos casos, experiencia práctica en la utilización de préstamos, calcos y hasta en la alternancia de códigos.

Esta mayor experiencia con el bilingüismo de los hispanohablantes neoyorquinos no sólo se da en cuanto al inglés, sino también en cuanto a otras lenguas que ellos mismos hablan, en algunos casos, o que en otros casos han influido hondamente en la variante nacional de su español. Por ejemplo, hoy día hay millares de hondureños en la ciudad de Nueva York que son hablantes de garífuna. Muchos, sobre todo las mujeres y los viejos que no han sido escolarizados, simplemente no hablan español. Otros hablan un español hondamente influido por su lengua materna. Es curioso, por ejemplo, que muchos hondureños garífunas sólo llegan a desarrollar el dominio del español en Nueva York, en donde, al ser identificados como hondureños, se les da servicio escolar y social en español.

En menor grado, éste también es el caso de muchos peruanos y ecuatorianos residentes en Nueva York. Aunque en su mayoría estos peruanos y ecuatorianos son hispanohablantes monolingües, su español muestra algunas influencias del quechua/quichua. Y parece que, lejos de desaparecer, éstas se afianzan en Nueva

York, para mostrar identidad nacional y diferenciarse de los hablantes del español caribeño.

Es posible que sea la mayor experiencia con un uso lingüístico bilingüe, ya desde el país de origen, lo que ocasiona el uso natural de la alternancia de códigos entre los hispanohablantes neoyorquinos, característica que ha sido identificada en la investigación del Centro de Estudios Puertorriqueños (Language Policy Task Force 1980, 1982). Y es también por esto que el español neoyorquino tampoco se puede comparar con un estándar monolingüe, ya que muchas de las variantes que se hablan en la ciudad son producto de un bilingüismo que ya era dinámico también en el país de origen.

### **Heterogeneidad de las variantes del inglés**

El español que se habla en Nueva York en un contexto sociolingüístico minoritario se caracteriza, como hemos visto, no sólo por el muy alto grado de variación que tiene de por sí, sino porque la lengua mayoritaria con la que entra en contacto, el inglés neoyorquino, es también muy variable. Los anglohablantes de Nueva York suelen ser hablantes nativos de una variante afro-americana del inglés norteamericano, hablantes nativos de un inglés no norteamericano (especialmente del inglés de Guyana, India y el Caribe anglófono) o inmigrantes o descendientes de inmigrantes que hablan variantes nativas del inglés que muestran influencia de sus lenguas de origen.

El español neoyorquino se ve entonces influido, no por un inglés monolítico, sino por uno hondamente variable. Por ejemplo, es común oír a hispanohablantes neoyorquinos decir: «Ése sí que tiene *jusba*» o «Para hacer eso hay que *shlep* hasta Brooklyn» o «Cuidado con eso, *brother, be cool*», frases en donde se pudiera pensar que se han importado elementos del inglés estadounidense estándar, cuando en realidad lo que se ha traído al español son elementos del judeoalemán o del vernáculo afro-americano del inglés estadounidense.

Las mismas razones que atraen a inmigrantes hispanohablantes a Nueva York atraen a muchos otros. El español, en Nueva York, es simplemente una lengua más, de las muchas que se oyen junto al inglés. Es decir, hay muchos barrios en que el español no compite directamente con el inglés, sino con el chino, el criollo haitiano, el coreano, el hindi, el urdu o el ruso. Por lo tanto, el español es una de las muchas lenguas que hablan los neoyorquinos, rica y variada no sólo en sí, sino matizada por el contexto multilingüe en que se usa. Las muchas variantes del español neoyorquino existen no en oposición a un inglés estándar y ni siquiera en oposición al inglés solamente. Este contexto sociolingüístico, de gran variabilidad, facilita el que sea imposible definir ni siquiera un estándar bilingüe para el inglés neoyorquino, ya que las influencias a que éste está expuesto en la ciudad son multilingües.

Para resumir, entonces, tenemos que notar que en el caso del español neoyorquino no podemos identificar ni un estándar nacional, ni uno social, ni uno

monolingüe, ni siquiera uno bilingüe. El español neoyorquino es fruto de la comunicación, mayormente oral, entre más de un millón de personas diferentes, que conviven en un estrecho contexto urbano.

### **¿QUÉ LE PASA AL ESPAÑOL NEOYORQUINO EN EL AULA?**

Actualmente, un 36 por ciento de los estudiantes en las escuelas públicas de Nueva York, aproximadamente, son de descendencia latinoamericana (Latino Commission on Educational Reform 1994: 3). Es decir que, en 1993, había en el sistema escolar público 367.309 estudiantes nacidos en Latinoamérica o nacidos en Estados Unidos de padres latinoamericanos. La tabla 3 muestra los diferentes países de origen de los inmigrantes hispanohablantes que se han matriculado en las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York durante los dos últimos años.

**— Tabla 3**

**Inmigrantes matriculados en las escuelas públicas de Nueva York:  
septiembre 1991-marzo 1994**

<i>País de origen</i>	<i>Número</i>
República Dominicana	26.500
México	5.103
Colombia	3.631
Ecuador	3.906
Honduras	2.057
El Salvador	1.270
Perú	1.224
Venezuela	851
Guatemala	819
Panamá	685
Nicaragua	353
Argentina	273
España	263
Chile	224
Bolivia	209
Costa Rica	190
Cuba	101
Uruguay	43

De esta tabla quedan excluidos los puertorriqueños, por su condición de ciudadanos. A pesar de que no hemos podido determinar la cifra exacta de estudiantes de procedencia puertorriqueña que han entrado en las escuelas neoyorquinas en

los dos últimos años, estimamos que está un poco por debajo de la del dominicano, siendo así los niños puertorriqueños, junto a los dominicanos, los latinos más numerosos en las aulas de la ciudad de Nueva York. Esta tabla también confirma el gran aumento del número de estudiantes mexicanos, que no aparecían en la misma posición predominante en la investigación anterior.

Como es sabido, la ciudad de Nueva York tiene un sistema universitario municipal, la City University of New York. Allí también, un 28 por ciento de los estudiantes es de procedencia latina. De estos, aproximadamente un 45 por ciento es de procedencia puertorriqueña.

En Estados Unidos por lo general, la preocupación principal de las autoridades escolares en cuanto a la lengua del estudiante latino, tanto a nivel elemental y secundario como al universitario, es el grado de proficiencia en el inglés, haciéndosele caso omiso al español. Sin embargo, el mero hecho de la alta proporción de hispanohablantes entre el estudiantado ha alterado las reglas del juego en cuanto al rol del español en la educación neoyorquina.

Como remanente histórico de la situación existente antes de la llegada de estas grandes cantidades de estudiantes latinos, continúa existiendo el programa tradicional de enseñanza del español como materia académica, tanto a nivel secundario como universitario. Pero resulta que ahora, uno de cada tres estudiantes matriculados en estas clases habla español en su hogar o su barrio, haciendo totalmente inapropiada la concepción de enseñanza del español como lengua extranjera. Mientras tanto, el gran número de niños y adolescentes latinos que todavía no dominan el inglés ha hecho necesario que se utilice el español como lengua vehicular en la enseñanza primaria, secundaria y hasta universitaria.

De estas dos coyunturas han surgido, casi sin querer, los dos movimientos educativos que enmarcan el uso del español en la docencia neoyorquina. Primero, los programas de español para hispanohablantes, casi todos a nivel secundario o universitario, en los que el profesorado suele estar formado, en su mayor parte, por especialistas en lengua y literatura española y latinoamericana. Y segundo, los programas de educación bilingüe, a nivel primario, secundario y universitario, en los que el profesorado suele estar formado por especialistas en pedagogía o en una disciplina académica, como, por ejemplo, ciencia, matemáticas, sociología o historia.

A pesar del avance que estos dos programas representan en cuanto al español escolar, existen limitaciones serias en ambos. Por un lado, los programas de español para hispanohablantes intentan desarrollar, en 45 minutos diarios, destrezas de lectoescritura estándar, que muchas veces niegan las características del español de la comunidad. Mientras tanto, por otro lado, los programas de educación bilingüe, que sí usan la riqueza verbal y las variantes orales de los alumnos, rara vez persiguen como objetivo permanente el que todos los alumnos latinos hablen, lean o escriban una variante que esté lo suficientemente cerca del español general para mantener una continuidad sociohistórica con sus países de origen.

El problema de fondo, nos parece a nosotros, es que, en el sistema educativo norteamericano, aun en estos dos programas en que el español parece tener condición de lengua vernácula, el español se sigue viendo, en realidad, como una lengua extranjera. En los programas de español para hispanohablantes, se da la



adaptación, a veces muy limitada, de la enseñanza de lengua extranjera a un estudiantado de origen latino. En los programas bilingües, el español es la lengua temporal de los inmigrantes recién llegados.

Sin embargo, en el corto período en que el español tiene cabida en los salones bilingües transicionales, es decir, mientras el alumno hispanohablante aprende inglés, el español se maneja en el salón bilingüe de modo muy diferente a como lo hacemos en el salón de español para hispanohablantes. Como veremos, el rico caudal lingüístico neoyorquino entra naturalmente en el salón bilingüe, consecuencia de la mayor heterogeneidad lingüística, que es producto de tres elementos:

1. Los participantes en el proceso educativo —no sólo los maestros, sino también los alumnos, los padres y la comunidad
2. La pedagogía interactiva
3. Los materiales docentes

Nos parece que la comprensión de cómo estos tres elementos afectan el manejo del español en el salón bilingüe podría ser de gran utilidad para los que nos preocupamos por el español para hispanohablantes. Pues aunque por muy poco tiempo y con carácter temporal, el español en el salón bilingüe alcanza una expansión que es reflejo del contexto sociolingüístico de la ciudad. Para lograr que todos los estudiantes latinos neoyorquinos puedan usar el español como instrumento, no sólo de comunicación, sino también de conocimiento y cultura, el español para hispanohablantes tendrá que nutrirse de prácticas comunicativas y educativas que son comunes en la educación bilingüe y que expanden el caudal lingüístico, sin dejar de ofrecer la dirección y depuración necesarias que a largo plazo lo unirá a un español general, creador de lazos panamericanos. Analizaremos por separado cada uno de los tres elementos de los salones bilingües identificados anteriormente y, además, las consecuencias sociolingüísticas de estos elementos en cuanto al español.

### **Los participantes en el proceso educativo**

La relación maestro-estudiante que casi siempre existe en el programa de español para hispanohablantes, en la que el maestro tiene pleno dominio del español y el estudiante está allí para alcanzar ese dominio, se invierte muchas veces en el salón bilingüe. Es decir, encontramos muchas veces en los salones bilingües que el maestro habla una variante del español más influida por el inglés que la de sus propios alumnos. Éste es el caso, por ejemplo, de muchos salones de educación bilingüe transicionales, en que los estudiantes son recién llegados de Latinoamérica, mientras que el maestro lleva mucho más tiempo de residencia en Estados Unidos. El español de los alumnos tal vez se aleje más de alguna norma culta nacional en cuanto a la fonología y la morfología, pero el español del maestro se aleja más en cuanto al léxico. Es imposible entonces juzgar a uno como más estándar que el otro y, como veremos, en el contexto del aula bilingüe, las variantes de estudiante y maestro se enriquecen unas a otras.

Es importante también hacer notar que, en lo tocante a requisitos formales para certificar a maestros en la ciudad de Nueva York, las exigencias lingüísticas que se le hacen a un maestro bilingüe, tanto en español como en inglés, son menores que las que se le hacen a un maestro de español para hispanohablantes. A nivel secundario, es difícil encontrar un maestro de español para hispanohablantes que haya estudiado en Latinoamérica, ya que el estado de Nueva York exige 36 créditos de asignaturas de español y esto queda definido en términos de estudios realizados en los Estados Unidos. Sin embargo, es muy común encontrar entre los maestros bilingües a ingenieros, abogados y médicos recién llegados, a quienes se les permite que utilicen el español que hablan en la docencia. Es por esto que la continuidad social, cultural y lingüística que existe entre estos maestros, sus alumnos, los padres y la comunidad es mucho más estrecha. A pesar de haber sido profesionales en su país de origen, estos maestros son ahora del mismo grupo social que llega a las escuelas de Nueva York y, como recién llegados, viven en los mismos barrios. Para ellos, las características sociolingüísticas de la comunidad urbana son hondamente conocidas, ya que las oyen fuera de las paredes de la escuela. Es por esto que los maestros bilingües reaccionan con naturalidad a la cantidad de variantes del español que entran en el aula, ya que pueden ver éstas como continuidad y reflejo de las que oyen en la comunidad. No es que haya coincidencia en todo momento entre el maestro bilingüe y sus alumnos, sino que el maestro bilingüe vive mucho más de cerca la comunidad bilingüe que le toca enseñar.

Ejemplo del enriquecimiento de variantes que ocurre en el salón bilingüe, dadas las características lingüísticas de maestro y alumno, es una lección que presenciamos recientemente. En esta clase, el maestro bilingüe enseñaba una lección de historia norteamericana a sus alumnos de sexto grado. Tratando de explicar el *Boston Tea Party*, el maestro hablaba de los «colonistas». Los alumnos, hablantes de un español todavía muy conservador de los rasgos típicos del país de origen, repetían «colonistas», convencidos, sin duda, de que ésta era una palabra del español nueva para ellos. El maestro, nacido en los Estados Unidos de padres puertorriqueños, había cursado estudios universitarios en Puerto Rico y hablaba un español puertorriqueño estándar en su interacción personal. Pero al enseñar, echaba mano a giros en inglés que le eran más familiares. Y a veces los nombres de los eventos históricos en inglés también sufrían del cambio fonológico cuando el maestro los decía en inglés al hablar español. Esto causa que el maestro se horrorice cuando, después de toda la explicación del comportamiento de los rebeldes, un alumno pregunta si la razón por la cual el *Boston Tea Party* se llama así, es porque los americanos llegaron y «they got busted, man».

La mayor flexibilidad del continuo entre el español y el inglés, la explota también tanto el maestro bilingüe como el alumno, para darle sentido al mundo. Es común tener, en los salones bilingües, estudiantes para quienes, en cierta forma, el bilingüismo es en sí su lengua materna. Este es el caso de una niña de primer grado, a quien presenciamos haciendo la lectura de un Libro Grande en español, que trataba sobre un girasol. La maestra les pregunta a los niños por qué se le llama *girasol* a la flor. Y una niña inmediatamente responde: «porque es *heat* y hay sol» (o sea, *heat-a-sol*). La maestra, lejos de corregirla, se maravilla del potencial que tienen los estudiantes bilingües de darle sentido a lo que oyen. Los maestros bilingües no sólo saben dos lenguas, sino que han estudiado cursos sobre el

bilingüismo y tienen pleno conocimiento de cómo utilizar dos sistemas lingüísticos en contacto. Los estudiantes, para quienes el bilingüismo es su primera lengua, simplemente lo usan como instrumento de conocimiento.

El continuo bilingüe de los interlocutores queda complicado también por el de variantes nacionales del español en los salones bilingües. En una clase bilingüe de escuela secundaria de matemáticas el maestro, un dominicano que había sido ingeniero en su país, le pide a los estudiantes que traduzcan un problema:

Each pump represents 100,000 liters of crude oil.

Uno de los estudiantes lo traduce diciendo:

Cada pompa representa 100.000 litros de aceite crudo.

Este maestro le dice al estudiante:

Pompa, no. Se dice *bomba*. *Pompa* es lo que sale del jabón, la bolita que sale del jabón.

En ese mismo momento, un estudiante puertorriqueño le dice:

Maestro, no, eso sí que es una bomba.

El maestro inmediatamente comprende la confusión lingüística que se ha producido y utiliza la ocasión para generar, con sus estudiantes, una lista de palabras que dicen de diferente manera sus estudiantes puertorriqueños y dominicanos en Nueva York. Esta lista, *copiada exactamente como aparece en la pizarra*, queda resumida en la tabla 4. Este maestro no sólo vive diariamente la riqueza lingüística de sus estudiantes fuera del salón de clase, sino que también muestra alguna sofisticación lingüística, adquirida durante un curso universitario de sociolingüística.

#### — Tabla 4 —

##### Variantes léxicas del español escolar neoyorquino

<i>Dominicano en NY</i>	<i>Puertorriqueño en NY</i>
la yerba	la grama
cinco cheles	el bellón, el níquel
¡Virgen de la Altagracia!	¡Ay, Bendito!
el aula	el salón
un tígere	un títere
esa tipa	esa jeba
una chepa	una casualidad
un chin	un poco
cuartos	chavos
una bejiga	una bomba

**— Tabla 4 continuación**

<i>Dominicano en NY</i>	<i>Puertorriqueño en NY</i>
pastelitos	pastelillos
diez cohetes, toletes	diez dólares
la funda	la bolsa
la ega	la pega
la granpadora	la grapadora
quemarse	colgarse, quedarse
cóbarde	pendejo
carajito, tiguero	nene
niño(a)	nene(a)
los paquitos, muñequitos	los cartones
la fiesta, la chercha	el pari
esa vaina	esa jodienda
no jodas	no chaves
tú si jodes	tu si hinchas
apurarlo	ajorarlo
los tenis	los champions

Este maestro, que habla un español muy dominicano en su fonología radical, también utiliza, con espontaneidad y naturalidad, préstamos del inglés, que ha aprendido mayormente de sus alumnos puertorriqueños, y que ahora repiten, también con espontaneidad, los alumnos dominicanos, aun los más recientes. La tabla 5 presenta los préstamos del inglés, relacionados con el léxico escolar, que hemos oído con frecuencia, lo mismo de estudiantes que de maestros, en salones bilingües en Nueva York:

**— Tabla 5**

**Prestamos léxicos estables del español escolar neoyorquino**

1. **Personal:** el principal, el asistente al principal, la gaidans, la norsa, el super
2. **Lugares:** el bildin, el lonchrum, la cafetería, el jol, el yim, el rufo, la yarda, la librería, el toile, el artrum, el miusicrum, el beismen
3. **Cosas:** el lonche, el lonchbag, el sánwiche, el máicrowei, la boila, el jítter, el estín, el garbich, el fayeresquei, el cobí, el cou, el chárpenner, la carpeta, la aplicación
4. **Eventos escolares:** el fayerdril, el apoinmen, el chou, el asembli, el lonch, el pleitain
5. **Acciones escolares:** janguear, rapear, chiriar, esquipiar, bipear, registrar, taipear, printear, estar estoquiaio

Es importante también notar que estos préstamos del inglés, utilizados tanto en lo oral como en lo escrito, son producto no sólo del maestro y de los estudiantes, sino también de los muchos padres de familia que están presentes en los salones bilingües. Los padres no sólo visitan, sino que trabajan ahí, sea como asistentes de maestro, o sea como traductores, sirviendo así de enlace con el resto de la comunidad. El mayor contacto de la comunidad hispanohablante con los salones bilingües hace posible precisamente la difusión de todas estas variantes en el ámbito escolar.

Pero no son sólo las características lingüísticas de los interlocutores las que permiten la gran difusión de las variantes del español en los salones bilingües. El éxito de la educación bilingüe, en cuanto al uso y la difusión del español de la comunidad latina en Nueva York, se debe, como veremos en la próxima sección, a la pedagogía interactiva que se utiliza a mucho mayor grado allí que en los salones en que se enseña español para hispanohablantes.

### **La pedagogía interactiva**

Mientras que la mayor parte de los maestros de español para hispanohablantes tiene salones tradicionales, en los que la enseñanza se centra en el maestro, la mayoría de los maestros bilingües estructura sus salones para que la enseñanza se centre en el alumno y para que haya participación e interacción entre todos. Esta diferencia se debe a dos factores. Primero, la preparación del maestro bilingüe requiere más cursos en pedagogía que la del maestro de lengua. Segundo, la mayor parte de los maestros bilingües enseña a nivel primario, donde la pedagogía interactiva es más común que a nivel secundario, donde encontramos el mayor número de maestros de lengua.

En el salón bilingüe es común la organización de grupos cooperativos de estudiantes, quienes trabajan en diferentes centros, bajo la dirección del maestro. En esta situación, las variantes del español se diseminan y extienden, al posibilitar la interacción entre estudiantes y disminuir el rol del maestro como autoridad académica. El proceso pedagógico de descubrimiento o de indagación, en el que la educación bilingüe se suele centrar, facilita el que los estudiantes se comuniquen entre sí, utilizando toda su capacidad expresiva y reflejando la riqueza lingüística que existe en el hogar y en la comunidad.

Muchas veces, el único momento en que podemos escuchar un diálogo entre alumno y maestro es cuando el maestro los agrupa para pasar lista, cantar una canción, narrar un cuento, compartir sus experiencias, o evaluar el aprendizaje. Pero aún en estos contextos, el maestro rara vez corrige el español de los estudiantes. Nos parece que, en una comunicación natural, es difícil determinar qué es un error lingüístico y qué es simplemente una estrategia comunicativa o un recurso del desarrollo cognoscitivo. Los maestros bilingües, con conocimiento de la psicología evolutiva y del desarrollo, están muy acostumbrados a llevar al niño hacia otro nivel, sin necesariamente ver el primer nivel como uno en que existen errores. Y los maestros están acostumbrados a hacer preguntas que amplíen el desarrollo del niño, en su aspecto tanto cognoscitivo como lingüístico.

Así, en la conversación siguiente entre una maestra dominicana de *kindergarten* y un niño nacido en los Estados Unidos, de padres dominicanos, la maestra le hace preguntas que aclaran lo que el niño quiere comunicar, sin considerar si el contenido presenta o no errores lingüísticos. La comunicación es lo esencial. El niño trata de explicar una experiencia que lo ha asustado durante una reciente nevada:

Cuando mi mami me tiró, ella dijo, James, mi *brother* James me empujó en la nieve, okey, yo te voy a coger a ti y te voy a tirar *snow*, y él me tiró *snow* a mí y yo le doy para atrás.

La maestra tratando de dar sentido a lo que dice el niño, le pregunta:

Y tú, ¿tienes miedo por la nieve?

El niño responde:

Estaba un monstruo.

Otra vez, la maestra extiende lo que ha dicho el niño, piensa sobre su sentido, aclara y le pide confirmación al niño:

Un monstruo de nieve... Ah ..., cuando estaba nevando mucho. ¿Era eso?

El niño confirma y continúa:

Sí, y también yo cogí eso, una pela, para matar al monstruo.

La maestra parafrasea y le pide al niño que extienda lo que dice:

Tú mataste al monstruo, ¿con qué?

El niño responde:

Con un bate, con un bate, eso que yo hacía.

Una vez que la maestra comprende lo que el niño quiere decir, y se asegura de que haya quedado claro al resto de sus alumnos, llama a otro niño. El proceso de expansión y aclaración comienza otra vez.

Rara vez oímos a una maestra corregir el español de un niño. La técnica más usada es, simplemente, volver a repetir lo que ha dicho el niño, esta vez con corrección. Este es el caso del siguiente diálogo. Pregunta la maestra (M):

M: ¿Pensabas que podía pasar qué?

N: Bajarse para abajo.

M: ¿Pensaste que se podía caer?

N: Ajá.

Pero, a veces, hemos observado la misma técnica utilizada por los estudiantes en relación con el maestro. En el próximo diálogo, una maestra de descendencia puertorriqueña dialoga con una niña puertorriqueña recién llegada de primer grado. La maestra (M) quiere ayudarla a la niña (N) a compartir con sus compañeros sus experiencias de la escuela en Puerto Rico:

M: ¿Qué es la diferencia de las escuelas allí y las de acá?

N: Que allí no hablan inglés y acá hablan inglés, pero aquí es mejor.

M: ¿Por qué es mejor? Acá hace frío y allí hace caliente.

N: Allí hace calor, pero a mí me gusta aquí.

En toda nuestra experiencia en salones bilingües, sólo hemos presenciado la corrección directa de errores morfológicos que han sido identificados como comunes al desarrollo lingüístico, más bien que asociados con una variante estigmatizada. Los más comunes son los siguientes:

haiga, cabo, no sabo, yo poní  
está rompío, no me cabió  
él dijió, él trajió, dijieron

Los maestros parecen tolerar todo lo otro, porque utilizan el español como medio de educación y desarrollo cognoscitivo. El énfasis se pone, entonces, en la comunicación y el mensaje.

A pesar de que nunca hemos presenciado la corrección, por un maestro, de una variante regional o nacional, así sea léxica, fonológica o morfológica, hemos oído a los niños reírse, sobre todo de la variante del español asociada con la región del Cibao en la República Dominicana. A pesar de que los niños toleran y hacen caso omiso de las variantes fonológicas, como son la ausencia de [s] final de sílaba de todo español caribeño y la sustitución de [l] por [r] final de sílaba, sobre todo en el español puertorriqueño, la sustitución de la [i] por la [r] causa la risa. Así hemos observado que los niños se ríen de aquéllos que dicen:

«caine» por *carne*  
«poique» por *porque*  
«capitai» por *capital*  
«veide» por *verde*

Y esta mayor participación del alumno en el proceso de adopción o rechazo se debe también a una pedagogía más interactiva. El rasgo fonológico cibaeno desaparece rápidamente del español escolar. Sin embargo, no es ése el caso de otros giros léxicos propiamente dominicanos, que hoy día han sido adoptados por estudiantes puertorriqueños y mexicanos. En los «lonchrums» neoyorquinos, oímos a niños de todas partes pedir a otros un «chin de dulce». Sin embargo, hemos notado que es más difícil la adopción de giros dominicanos en los que hay cambios morfológicos. Así, estas dos frases las diría solamente un niño dominicano:

Tengo casamente cinco años en los Estados Unidos.  
Yo oigo e disque como un monstruo disque haciendo ruido.

Volviendo a la pedagogía educativa de los salones bilingües, es importante hacer notar la mayor presencia de variantes del español, no sólo en la producción oral, sino también en la escrita. El método pedagógico llamado *Whole Language*, que ha transformado la enseñanza del lenguaje inglés a los niños anglohablantes de muchas escuelas primarias en los Estados Unidos, también ha hecho mella en la enseñanza del lenguaje español en salones bilingües.

El método de *Whole Language* utiliza la lengua oral como punto de partida para la enseñanza de todos los aspectos de la lectoescritura. Para enseñar a leer, desde el principio hace uso de material literario auténtico, y no de material de lectura escolar. La enseñanza de la escritura está hondamente conectada con lo que se denomina *writing process*, que permite que el niño produzca sus propios textos, utilizando cualquier forma escrita. Es así que se utilizan los diarios, en que los estudiantes escriben diariamente y que no son corregidos por la maestra. La idea es que el niño desarrolle fluidez y expresión lingüística, tanto oral como en la lectura y la escritura, sin sentirse restringido por la formalidad de la corrección. El niño comienza a escribir lo que dice, no lo que lee. Y poco a poco, a través de la participación activa en el proceso de la lectura, el niño va corrigiendo su propia producción escrita. Los diarios, en los salones bilingües, son una muestra activa de la apropiación de la lengua oral como expresión escrita. Así, en los diarios el niño extiende su expresión, usando tanto el intercalamiento como préstamos y regionalismos.

Por otra parte, la producción escrita en los salones bilingües va mucho más allá del ensayo académico en que se suele centrar la clase de español para hispanohablantes. Es decir, la escritura creativa y la producción tanto de poesía como de prosa, tanto de novela como de obra dramática, tanto de ensayo temático como de ensayo introspectivo, son cultivadas y desarrolladas en el salón bilingüe.

A pesar de que la cartilla fonética no ha desaparecido del salón bilingüe al alfabetizar en español, ahora el énfasis cae sobre el uso libre que los niños hacen de esa alfabetización. Así, desde el principio, los niños se convierten en autores de sus propios libros, proceso en que los niños utilizan el silabario sólo como instrumento para crear su propia voz. Esta propia voz incluye tanto los modelos externos (literarios, publicados y oídos en la comunidad) como los internos de su propia producción lingüística.

Los tableros y letreros en los salones bilingües son también una muestra viva de la mucha variedad lingüística que allí sobrevive. Algunos preparados por los estudiantes, otros por los maestros, y aún otros por los padres, contienen y reproducen tanto un español escrito, que podríamos denominar estándar, como otro con honda influencia del inglés o con las muchas variantes regionales del salón de clase. Así, es muy común leer en el salón bilingüe letreros como éstos que hemos encontrado:

Centro de librería  
Centro de Media



Carpeta  
Cuando suene la campana del fire drill, preste atención.  
Ponga los headsets en su sitio.  
No use el microwave sin permiso.  
Cuelguen los coats en las perchas.  
La registraci3n es el d3a 9.  
Puede buscar la aplicaci3n en el sexto piso.

La pedagog3a interactiva utilizada en el sal3n biling3e tiene como consecuencia un mayor reflejo de las muchas variantes del espa3ol, tanto en lo oral como en los textos escritos. Permite entonces una mayor valorizaci3n de las variantes del ni3o, de sus padres y de la comunidad y pone todas estas variantes al mismo nivel que aqu3lla del maestro.

### **El material educativo**

Por 3ltimo, algo tenemos que decir sobre los materiales educativos en espa3ol utilizados en el sal3n biling3e. Lejos de ser sobre lengua, los materiales comunican contenido, tanto acad3mico como vital, tanto intelectual como creativo. Es por esto, tambi3n, que las variantes del espa3ol que reflejan son mucho m3s variadas y m3ltiples, permitiendo licencias tanto literarias como regionales cuando se ense3a, por ejemplo, la ciencia.

Rara vez hemos encontrado textos escritos en que la variante nacional de sus autores sea motivo de falta de comunicaci3n con alumnos, quienes, tal vez, no est3n familiarizados con esa variante. Esto se debe a que el 3nfasis del libro sea la comunicaci3n sobre alg3n tema, de tal modo que tanto el l3xico como la morfolog3a quedan siempre contextualizados con significado. Por lo tanto, naturalmente, el ni3o tambi3n queda expuesto a diferentes variantes, tanto las que hablan sus compa3eros como la que habla la maestra, tanto las que escriben 3l y todos sus compa3eros como las que escriben los diferentes autores de sus textos. La lengua se centra en su potencial comunicativo en el sal3n biling3e, en vez de ser en s3 objeto directo de estudio.

### **CONCLUSIONES**

Es entonces importante concluir que el espa3ol del sal3n biling3e refleja con mucha m3s fidelidad el espa3ol de la comunidad latina neoyorquina que lo que hace el programa de espa3ol para hispanohablantes. Lejos de restringir su uso y marcar uno de correcto y otro de incorrecto, el sal3n biling3e se distingue por el uso natural del espa3ol en un proceso comunicativo.

Pero es importante tambi3n hacer notar que una de las razones por las cuales el espa3ol en el sal3n biling3e se expande con tanta naturalidad es precisamente porque no se le valora como instrumento permanente de conocimiento cognoscitivo y sociohist3rico. Para lograr que el espa3ol neoyorquino se reconozca como

variante del español de América, no sólo es necesario que se difunda como lengua hablada por aquéllos que no hablan inglés, sino también que se le reconozca por su valor para todos los latinos de Nueva York. Para esto será necesario continuar los esfuerzos por unir las tendencias de la educación bilingüe y del español para hispanohablantes. Es decir, será necesario que entendamos que no sólo de estándar vive el español en el aula y que propaguemos su riqueza desde el nivel elemental hasta el nivel universitario. Es claro que, si el español para hispanohablantes se nutre de la heterogeneidad lingüística producida por la mayor participación de interlocutores en el aula, incluyendo a los estudiantes y a los padres, de una pedagogía más interactiva, centrada en la comunicación, y de materiales docentes más auténticos y con menos énfasis en la lengua en sí, podrá producirse un caudaloso torrente lingüístico que se pueda canalizar para unirlo al español panamericano. De no ser así, el español para hispanohablantes produce sólo un chorrito, incapaz de unirse jamás a las grandes corrientes latinoamericanas.

## NOTAS

---

1. Fuente: Annual Immigrant Tape Files, 1982-1989, U.S. Immigration and Naturalization.
2. Fuente: 1990 Census Summary Tape File I and Summary Tape File. Para poblaciones menores de 20.000, la fuente es el 1990 Census Public Use Microdata Sample A.
3. Fuente: Emergency Immigrant Education Census, New York City Board of Education, Data Services.

## OBRAS CITADAS

---

- De Camp, S. 1991. *The Linguistic Minorities of New York City*. Nueva York: Community Service Society.
- Hidalgo, M. 1990. "On the Question of 'Standard' Versus 'Dialect': Implications for Teaching Hispanic College Students." *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*. Ed. J. J. Bergen. Washington, D.C.: Georgetown UP. 110-26.
- Language Policy Task Force. 1980. "Social Dimensions of Language Use in East Harlem." *Working Paper No. 7*. Nueva York: Centro de Estudios Puertorriqueños, City University.
- Language Policy Task Force. 1982. "Intergenerational Perspectives on Bilingualism: From Community to Classroom." Nueva York: Centro de Estudios Puertorriqueños, City University.
- Latino Commission on Educational Reform. 1994. *Making the Vision a Reality: A Latino Action Agenda for Educational Reform*. Nueva York, 23 de marzo.

- Lipski, J. 1986. "Principal Varieties of U.S. Spanish." Manuscrito inédito. U of Florida.
- The Newest New Yorkers: A Statistical Portrait*. Department of City Planning, Nueva York. Agosto de 1992.
- Puerto Rican New Yorkers in 1990*. Department of City Planning, Nueva York. Septiembre de 1994.
- Valdés, G. 1976. "Language Development vs. the Teaching of the Standard Language." *Leikos*. Diciembre: 20-32.
- . 1981. "Pedagogical Implications of Teaching Spanish to the Spanish-Speaking in the U.S." *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. 3-20.
- Zentella, A. C. Por publicarse. "Spanish in New York." *The Multilingual Apple: Languages in New York*. Eds. O. García y J. A. Fishman. Berlin: Mouton de Gruyter.