## IV. ASPECTOS DEL ESPAÑOL EN EE.UU.

### La enseñanza del idioma español: formación profesional del personal docente

*Por A. BRUCE GAADER*
*U.S. Office of Education*

Tres factores controlan, en gran medida, la situación actual de la enseñanza del idioma español en los Estados Unidos:

1) El hecho de que —al contrario de lo que ocurre en algunos otros países— el aprendizaje de los idiomas extranjeros en los Estados Unidos no está vinculado directamente con una ventaja económica para los estudiantes.

2) El hecho de que —debido a las estructuras socio-económicas del país y la falta consecuente de empleo para todos— una función principal (tal vez la preponderante) de nuestras escuelas, colegios y universidades es la de custodiar a la juventud del país por falta de otras actividades al alcance de esa juventud.

3) La insuficiencia del sistema formal que determina la formación profesional de los maestros.

Los tres factores se entrelazan inextricablemente, pero nos ocuparemos aquí casi únicamente del tercero, con alusiones incidentales a los otros dos.

La insuficiencia del sistema norteamericano de formar maestras y maestros para la enseñanza del idioma español (y los demás idiomas salvo el inglés) se comprueba fácilmente. Desde hace diez años existen las pruebas fehacientes gracias a un estudio llevado a cabo por el eminente psicólogo e investigador, John B. Carroll. Carroll, en 1967, evaluó la facilidad para hablar y entender el idioma extranjero logrado por una gran muestra seleccionada al azar de estudiantes universitarios que se habían especializado en ese idioma. Se hizo la evaluación poco antes de que se recibieran ellos de bachiller en una selección de universidades por toda la nación. Téngase en cuenta que en los Estados Unidos el bachillerato (suponiendo el haberse cursado ciertas materias pedagógicas, etc.) basta para conseguir el certificado y licencia para enseñar.

La investigación de Carroll demostró que aquellos especialistas *(majors)* en un idioma extranjero habían logrado hablar y entender el idioma a un nivel entre "capacidad limitada funcional" *(limited working proficiency)* y "capacidad mínima profesional" *(minimum professional proficiency).* Este último nivel es el número 3 de una escala en la cual el número 4 es la capacidad de "utilizar el idioma con soltura y exactitud en cualquier situación profesional normal". El número 5 representa el nivel del "dominio normal del hablante



BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. A. BRUCE GAARDER. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL:
Centro Virtual Cervantes

nativo educado" *(proficiency equivalent to that of an educated native speaker).* Para su investigación hizo Carroll una correlación entre los *MLA Proficiency Tests for Teachers and Advanced Students* y los niveles de capacidad fijados y validados por la *School of Foreign Service* del Departamento de Estado[1].

Sería difícil negar que el estudio humanístico del español y sus literaturas requiere un maestro capacitado al nivel número 4. Los universitarios en el estudio de Carroll, a punto de empezar su carrera de servicio docente en las escuelas, alcanzaron un promedio *(median point)* menor que el nivel número 3. Así que salta a la vista que el sistema regular para la formación de nuestro personal docente produce únicamente en casos excepcionales individuos capacitados al nivel mínimo fijado por la profesión misma[2].

Los resultados del estudio de Carroll son confirmados ampliamente por una investigación de las calificaciones de unos 9.775 profesores de alemán, español, y francés cuando se sometieron a los mismos exámenes antes y después de asistir a una serie de institutos de estudios intensivos de su idioma[3].

No es de extrañarse que el sistema de formación sea inadecuado cuando se toma en cuenta el factor de la duración del período de instrucción y entrenamiento del futuro maestro. La experiencia del *Foreign Service Institute* del Departamento de Estado, logrado al través de unos 30 años, demuestra que cuando son ideales las circunstancias de la enseñanza (clases de 6 a 8 estudiantes, seis horas diarias de estudio y práctica intensivos, más otras horas nocturnas de estudio en el laboratorio de lenguas, con profesores nativos bajo supervisores exigentes, y con la motivación más imperante) se necesitan unas 600 horas de estudio activo para lograr controlar la estructura básica y el vocabulario mínimo de un idioma como el español. Es mucho menos la duración de las clases en nuestras escuelas y universidades donde se pretende alcanzar un dominio más extenso y profundo del idioma.

Hay otras anomalías inquietantes que nuestra profesión docente tendrá que enfrentar si hemos de resolver el problema de la formación deficiente de los maestros de español en los Estados Unidos. Por ejemplo, se da por supuesto que la interacción del maestro y los estudiantes —incluso en muchos casos un laboratorio de lenguas— en nuestras escuelas represente la "metodología" más poderosa para producir en esos estudiantes el dominio deseado sobre el nuevo idioma. Téngase en cuenta que el maestro participa plenamente en esa interacción: domina la hora de clase y suele hablar mucho más que cualquier estudiante; si dicta tres clases al día se multiplica su participación, su practica activa, por tres; esto se repite año tras año y las más veces a varios niveles de dificultad. ¿Por qué —nos preguntamos— no alcanza ese maestro un nivel extraordinario de soltura y pericia en el empleo del idioma? La respuesta es fácil. Es que su metodología también es inadecuada.

Otra anomalía no menos seria e inquietante se desprende de la supuesta mayor facilidad y rapidez del joven para aprender un idioma nuevo en comparación con la persona de más edad. Esta creencia (verídica por cierto si las circunstancias son propicias) forma parte de la ideología pedagógica de nuestros maestros. Sin embargo, dos años de instrucción al nivel de la secundaria (con 5 clases a la semana) se consideran comúnmente el equivalente, o poco menos, de un solo año de instrucción al nivel de la universidad, con sus 3 ó 4 horas de clase a la semana.

Ocurrió algo parecido en el caso del movimiento llamado "FLES" (enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria) que estuvo tan en auge durante el período



BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. A. BRUCE GAARDER. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL:
Centro Virtual Cervantes

1955-1965 y que ha declinado ya casi al punto de su ocaso. Lo que pasó —aparte de la falta de maestras debidamente preparadas— fue que la fe ciega en la capacidad de aprendizaje del niño de baja edad no tomó en cuenta la diferencia entre el aprendizaje natural y la instrucción "estructurada" del FLES. La explicación estriba en la diferencia entre el español como medio para llegar a otros fines, para aprender otras cosas, y el español como materia, es decir, como fin en sí mismo. Los veinte minutos diarios que se dedicaban en la escuela primaria al español como materia, instrucción estructurada con énfasis exagerada sobre el léxico, eran insuficientes. No es así que ocurre el milagro del niño frente a una nueva lengua. El agua, cayendo gota tras gota, acabará por llenar el cubo, a menos que sean tales las circunstancias que se evapora cada gota antes que caiga la siguiente.

La letanía de factores adversos llega a colmo con la exposición de lo que llamaremos la postura igualitaria de los maestros de secundaria y los profesores universitarios responsables de su formación.

Hace más o menos un siglo y medio, cuando iban estableciéndose en Estados Unidos las primeras escuelas públicas y academias particulares al nivel secundario, los jóvenes que en ellas ingresaban eran un porcentaje muy pequeño de toda la juventud de edad escolar; eran seleccionados, por regla general, por la posición socio-económica de sus padres o por su motivación y dotes superiores, y el hecho de haber ingresado era motivo de orgullo y prestigio. Solían ser materias obligatorias las lenguas clásicas, después, el alemán y el francés, y finalmente, desde hace poco más de medio siglo, el español. El mismo medio siglo ha visto otros dos cambios fundamentales: ahora la juventud entera de edad escolar está en la secundaria (la mayoría se inscribirá luego en un *"college"* o universidad), y se ha posesionado de gran parte del pueblo la manía del "igualitarismo". Somos todos iguales. En cuanto al sistema educativo, queremos igualdad de oportunidades. (Lo cual es imposible porque en cualquier sociedad un objetivo principal del sistema educativo es el de asimilar a los hijos de las clases bajas, es decir asemejarlos, a la prole de las clases altas). Queremos igualdad de logros y realizaciones, otra imposibilidad. Entre los derechos de cada quien se ha deslizado el "derecho" (casi el deber) de ser igual. Y esto no obstante el hecho patente de que en la naturaleza no hay cosas iguales. Y no obstante el hecho de que la educación formal, después de la primaria, existe para *diferenciar* entre estudiantes individuales y no para asemejarlos, unos a otros. Su objetivo es de ayudar a cada estudiante a realizar sus potencialidades: que uno sienta afinidad y tenga aptitud para la química, otro para la flauta, otro la música, o la literatura, o la historia. Que algunos descubran sus aptitudes para aprender el español. Individuos más o menos educados todos.

De esa manía igualitaria —no obstante sus contradicciones— ha surgido el credo que insiste en que todos los niños tienen derecho a aprender una o más lenguas extranjeras, que deberían todos estudiar al menos una tal, y que todos son capaces de aprender siquiera bastante para justificar su esfuerzo y empeño. Este dogma pedagógico. (con su pizca de verdad) importaría poco si no coincidiera en la época actual con el segundo de los tres factores identificados en el primer párrafo de este ensayo: la preponderancia de la función custodial. Por necesaria que sea la educación, ya no es, como antes, motivo de orgullo y prestigio el estar en esas aulas. Es obligación de todos, como lo es el dejarse vacunar contra la viruela. Esto produce un desasosiego que se manifiesta en el abandono del estudio de uno o más idiomas como requisito, y en un número cada vez mayor de estudiantes recalcitrantes, rebeldes e indispuestos a someterse a la disciplina rigurosa que requiere el aprendizaje de un idioma nuevo.



BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. A. BRUCE GAARDER. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL:
Centro Virtual Cervantes

A toda la retahila anterior se ha de agregar una nota final: en la actualidad hay una superabundancia de maestros (debido al descenso en años recientes de la tasa de natalidad y reducción consiguiente de la población estudiantil) y, por todas partes de la nación, el espectro del desempleo por falta de alumnos.

Como resultado, es cada vez más difícil ejercer el magisterio, cualquiera que sea la materia enseñada, y doblemente difícil ser maestro o maestra de español en la secundaria.

Por añadidura, se ha complicado notablemente la situación de los mestros de español a todos los niveles por la introducción a mediados de la década pasada de algo enteramente nuevo, la llamada educación bilingüe. Gracias principalmente al empuje e insistencia de los diez millones de hispanohablantes en el país, el Congreso de la unión tuvo a bien autorizar en 1968 y apoyar con fondos federales el empleo de la lengua materna —a la par con el inglés— para la instrucción de aquellos niños de medios ambientes donde dominara una lengua que no fuera el inglés. Durante los años desde 1968 han ido aumentando por un lado el número de escuelas (en su mayoría, primarias) con su programa de enseñanza bilingüe en inglés y español, y por otro lado la preocupación de la profesión de profesores de español por definir su papel en el nuevo movimiento.

La verdad es que en los Estados Unidos siempre ha habido un abismo infranqueable entre los maestros y profesores de español con su bilingüismo académico y elitista y los pueblos hispanos del país (méxico-norteamericanos, puertorriqueños, cubanos, y otros) con su bilingüismo colectivo y obligatorio, con su idioma en tantos casos estropeado por falta de instrucción formal y lectura. El resentimiento se siente —y justificadamente— por ambos lados. El hispanohablante nativo recuerda su frustración cuando se inscribía para estudiar su lengua materna: los libros de texto orientados exclusivamente hacia el principiante anglófono monolingüe; los maestros —anglos en su mayoría— que si bien "sabían la gramática", hablaban muy mal el idioma y no entendían al hispano; las malas calificaciones que solían sacar; el menosprecio del maestro para con el habla de sus estudiantes nativos.

Los maestros y profesores tienen en cuenta unas quejas no menos serias: para muchos de ellos el dialecto —a veces jerigonza— del estudiante hispano es poco menos que incomprensible; los hispanos, reaccionando a la defensiva, rechazan el español "común" y "universal", lo cual rebaja el prestigio del profesor; y, misteriosamente, es a veces más difícil enseñar a "hablar bien" al que ya habla un dialecto descarriado que lograr el mismo objetivo en un estudiante monolingüe.

De esto resulta en las universidades con centros o departamentos de estudios chicanos (por ejemplo), que ese centro o departamento estará comúnmente separado totalmente del departamento de lenguas romances, y en las escuelas con programas de educación bilingüe para niños hispanos, las maestras y maestros serán, las más veces, hispanohablantes —eso sí— pero de formación tan inadecuada que linda con el analfabetismo[4].

Hasta aquí la breve exposición de ciertos aspectos de la situación actual del maestro de español en los Estados Unidos, hecha con miras a la sección siguiente sobre algunas posibilidades de mejorar esa situación. El cuadro hasta ahora se ha distinguido por su tono gris tirando a lúgubre. Tal vez peque igualmente la vista hacia el futuro por su tono rosáceo tirando a amenazante.

Se calculaba en 10 —ó tal vez 12— millones el número de hispanohablantes en los Estados Unidos en 1970. Actualmente se habla de 16 ó más millones. El aumento se debe en



BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. A. BRUCE GAARDER. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL:
Centro Virtual Cervantes

parte a la alta tasa de natalidad de los hispanos, pero principalmente al ingreso en el país —mayormente ilegal— de latinoamericanos, en su mayoría mexicanos, en busca de empleo. En México —país pobre en algunos sentidos— la tasa de natalidad es tal que los 20 millones de mexicanos en 1935 serán, muy probablemente, 100 millones en el año 2000. Por lo tanto, hay al menos dos visiones o perspectivas sobre el idioma español en los Estados Unidos. Según la primera visión es uno entre treinta y tantos idiomas indoeuropeos y más de 100 idiomas indígenas (aparte del inglés). Lo domina de tal modo el empuje culturo-económico del inglés que es inevitable su desintegración y desaparición, como ha pasado en los casos del alemán, el noruego, y otros tantos idiomas. Según la segunda visión el español y los pueblos hispanos en Estados Unidos son la punta norteña de una extensión vasta, creciente, y no interrumpida de hispanohablantes desde el Cabo de Hornos hasta Kansas City, o Detroit, o New Jersey.

En cuanto al movimiento que ha producido y autorizado en nuestras escuelas la llamada educación bilingüe, ésta puede ser —si los hispanos lo desean— una fuerza regeneradora de la cultura hispánica, o puede quedarse en lo que es esencialmente hoy en día: una estrategia política para proveer de empleos a varios miles de hispanos y, a la vez, destruir su lengua y cultura[5].

Tres factores controlarán, en gran medida, la situación futura de la enseñanza del idioma español en los Estados Unidos en el porvenir:

1) La voluntad de nuestra profesión de corregir el sistema de formar al magisterio.

2) La voluntad de los pueblos hispanos de alzar sus miras por encima de la mera justicia social (v. g., los empleos) para vislumbrar una regeneración cultural ligada estrechamente al gran mundo cultural de todos los países hispanos.

3) La voluntad por ambas partes de salvar el abismo actual entre el bilingüismo colectivo, popular, y el bilingüismo académico.

## REFORMA DE LA FORMACION DE LOS MAESTROS

Salta en seguida a la vista que no se trata de un nuevo milagro metodológico, sino de mucho más tiempo y un cambio substantivo radical. Habrá que darle (exigirle) al aspirante a ser maestro de español la experiencia de haber vivido un año en un país de habla española, de preferencia durante su segundo año de *college,* bajo condiciones de disciplina rigurosa, empleo exclusivo del español, y relaciones intensivas con hispanohablantes de aquel país. No es aquí la ocasión para detallar esa experiencia. Bástenos señalar que no se trata de mandar juntos al extranjero a un grupo de gringos con un profesor de aquí y alojarlos juntos, bien agarrados todos de la mano.

Que nadie alegue que costaría demasiado. El no hacerlo ya nos está costando la vergüenza.

Habrá que vivificar (dar vida y substancia lingüística) a las asignaturas "profesionales" obligatorias del plan de estudios en los *colleges* y universidades nuestras: psicología, psicología de la educación, metodología, medición del aprovechamiento escolar, etc. Ya hemos mencionado arriba la diferencia entre el español utilizado como medio para llegar a otros fines, es decir *como medio de instrucción,* y el español estudiado *como materia,* o sea como



BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. A. BRUCE GAARDER. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL:
Centro Virtual Cervantes

fin en sí mismo. La diferencia es fundamental. Tan fundamental es que en algunos países se permite el estudio de otra lengua como materia, pero se prohibe el que se utilice como medio de instrucción porque utilizada así el estudiante la aprende "demasiado bien". Entre otros muchos casos, en Alsacia (parte de Francia) el alemán no se puede utilizar como medio de instrucción.

Aquellas asignaturas "profesionales" contribuyen muy poco en la actualidad a la formación del maestro. Recuérdese que hasta la fecha las investigaciones pedagógicas más rigurosas no han podido identificar ningún "método", "procedimiento" o "técnica de la enseñanza" o comportamiento del maestro que se relacione consistentemente y sin ambigüedad al aprovechamiento del alumno. En cambio, si esos cursos se dictaran en español contribuirían poderosamente a que el nuevo maestro pudiera *funcionar profesionalmente en español.*

(Es verdad que son muy pocos los "entrenadores de maestros" capaces de dictar sus cursos en español. Jamás podrán hacerlo hasta que no se reconozca, al menos, que esto es casi imprescindible).

Finalmente —sólo que esto será optativo— en muchos casos se podría coronar los años de instrucción y formación formal con otro año en el extranjero durante el cual el nuevo maestro o maestra serviría de docente en una escuela pública del país hispano. De preferencia el individuo enseñaría en español; si no, enseñaría el inglés como lengua extranjera.

Esto no es una quimera. Se ha hecho ya durante varios años en Colombia, y la Secretaría de Instrucción Pública en México ha indicado ya su disposición a facilitar el mismo arreglo.

No cabe duda de la superioridad de la preparación para el magisterio esbozada aquí. Aparte de la inercia, y la incapacidad de muchos profesores universitarios, el obstáculo es de índole convencional: hemos tolerado —y hasta aprobado— el error de igualar el aprendizaje de un nuevo idioma con el de materias puramente intelectuales como son la matemática y la literatura. Con lo que se debe emparejar el aprendizaje del español es con el aprendizaje del piano o la guitarra. Estos son artes, pero son en primer término destrezas.

## LA REGENERACION CULTURAL

En muchos sentidos el pueblo méxico-norteamericano (chicano) ha demostrado últimamente un resurgimiento cultural notable, junto con avances y triunfos iguales en otras esferas: la política, la economía, la educación de sus hijos, etc. Pero sus triunfos en la lucha por la justicia social hacen caso omiso —salvo muy de vez en cuando— del idioma español. En todas las historias del país se han publicado únicamente dos novelas en español obras de chicanos[6]. Unos cuentos; muchas poesías. El caso puertorriqueño (en los Estados Unidos, no en Puerto Rico mismo) es distinto en muchos sentidos, pero en cuanto al idioma, manifiesta la misma escasez. ¿Abandono? ¿Indiferencia? En todo caso, desuso para fines intelectuales o artísticos.

La explicación se echa de ver en la diferencia de nivel entre la motivación de mejorarse económicamente y la motivación que hace del idioma el símbolo preciso de la identidad, del pueblo mismo. Primero es comer.



BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. A. BRUCE GAARDER. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL:
Centro Virtual Cervantes

La regeneración cultural requiere igualmente un cambio de actitud respecto de la variante del idioma de que se trata. ¿Se trata del *español común* (común a todos los países hispanoparlantes), o de una sola variante dialectal, o de todas las variantes dialectales que se oyen en los Estados Unidos? El habla del pueblo hispano estadounidense varía desde ese español común característico de la clase media de Puerto Rico, México, Cuba y los otros países hispanos (hablado hermosamente por miles sin contar de individuos) hasta el extremo del "pachuco" o caló secreto ininteligible para el hispanohablante mismo no iniciado. Y en el habla del bilingüe se destaca la influencia del inglés, desde el empleo consciente, de cuando en cuando, de una voz inglesa o un anglicismo hasta el fenómeno del vaivén continuo entre el inglés y el español, ora inconsciente, ora contra la voluntad del hablante, ora adrede y con orgullo; infrecuente en algunos casos, constante en otros.

Surge lo problemático cuando de las escuelas se trata —la educación de los niños— o cuando se trata de la continuidad cultural con las raíces y en ramas en México, Puerto Rico y las demás naciones hermanas. Es la tesis de este ensayo que esa continuidad dejará de existir —aparte de sus vestigios folklóricos y nostálgicos— en la medida en que se rechazare ese español común, el idioma de todos, el eslabón, el aglutinante esencial. Sin esa continuidad es imposible la regeneración cultural de los pueblos hispanos en los Estados Unidos.

No es fácil resolver el problema del idioma. El idioma es la manifestación principal de la personalidad del que lo habla, y por tanto las dos cosas —idioma y personalidad— suelen entrelazarse de tal modo que se confunden. "Lo que digo, eso soy". De ahí, el fervor con que se defienden las peculiaridades dialectales.

Los chicanos (y en menor grado los puertorriqueños) insisten sobre el empleo del español, tal como lo hablan ellos, como medio de instrucción para sus hijos en la escuela primaria. Esto lo justifican alegando que el no utilizarlo así equivale al rechazo psicológico del niño mismo. Además, la lingüística científica ha demostrado que en términos absolutos un lenguaje —llámese idioma o dialecto o como quiera— vale tanto como otro para los fines de comunicación entre los individuos que lo utilizan. Habrá pueblos primitivos, pero ningún lenguaje es primitivo.

No obstante lo anterior, los decretos de lingüistas y sociolingüistas y los plañidos de la psiquis ultrajada no bastan para resolver el problema. Si es verdad que cualquier habla —llámese idioma o llámese dialecto— es igual y perfectamente adecuado para expresar lo que suele pensar y decir el pueblo, o el individuo o el niño, que la utiliza, no es menos verdad que si desea pensar y discurrir de modo más amplio, elaborado y discerniente, tendrá que ensanchar y elaborar su idioma. El habla del agricultor le basta al agricultor, pero no alcanza a satisfacer las necesidades lingüísticas del abogado o del economista. Será esta una realidad sociológica. Si se han de rechazar las normas lingüísticas y del buen decir y si un modo de hablar vale tanto como otro (léase: si se rechaza el concepto de un español común y de un español ideal) síguese y resulta que en las escuelas ya no puede haber instrucción sobre lenguaje y escritura, ¡pues el modo como discurre y escribe cada alumno ya está perfectamente bien! Si se rechazara el concepto del ideal lingüístico ¿qué serían de los valores estéticos en la literatura? Pues resultaría que el peor cagatintas valdría estéticamente lo que un Darío o un Martí. No habrá modo de distinguir entre ellos.

Quiéranlo o no, para los fines de comunicación con los demás pueblos hispánicos, para facilitar la utilización de la riqueza cotidiana de lo que se publica en español en otras partes —la prensa, las revistas, los libros, la investigación, los materiales escolares— y para poder



BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. A. BRUCE GAARDER. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL:
Centro Virtual Cervantes

acoger y disfrutar la herencia cultural secular del mundo hispano, es obligatorio servirse del español común a todo ese mundo.

## EL ABISMO

Hasta que los pueblos hispanos no rebasen ese primer nivel de motivación, y hasta que no se reconozca la unidad o universalidad del español común a todo el mundo hispano, el abismo entre lo académico y lo popular persistirá, insalvable. Es aquí donde se nos presenta la oportunidad más prometedora y provocativa de vigorizar la enseñanza del idioma español. Lo más esencial en este respecto es el acercamiento de la llamada educación bilingüe a la enseñanza del idioma como asignatura escolar. Aquí vienen al caso dos postulados:

- Es más rápido y eficaz el aprendizaje de un nuevo idioma cuando sirve ese idioma de medio de instrucción para aprender o conocer otras cosas.
- La formación más eficaz del maestro de español es la misma que es obligatoria para el maestro en una escuela bilingüe: la experiencia de haber aprendido mediante el idioma español lo que espera enseñar por medio del español.

Los postulados nos dicen, en efecto, que la clave del éxito en ambos casos es la formación del maestro.

Tratándose de una persona ya adulta, aspirante a la carrera de maestra o maestro de español (o del lado español de una escuela bilingüe), ¿cómo se le enseña la matemática en español, por ejemplo, si ya la sabe en inglés? El método es sencillo. (Pero primero, hay que hacer constar que para nada sive el mero enseñarle la "terminología matemática" en español). Lo que se hace es someter al estudiante al estudio de la matemática en un texto escolar de primer año de la primaria, bajo el tutelaje de una persona especializada en la enseñanza de las matemáticas en español. (Una maestra normalista importada de México. ¡Vaya! La auto-génesis no existe aquí tampoco). Se le obliga al estudiante a hacerlo todo en voz alta y por escrito. Luego se sigue con los textos de segundo año, de tercer año, y así sucesivamente hasta pasado siquiera el séptimo nivel. Lo mismo para las ciencias, las "ciencias sociales", etc.

Hay otro modo, más claro, de decir todo esto: el porvenir del idioma español en las escuelas y universidades está ligado con el porvenir de los pueblos hispanos *como tales* en el país. Dos palabras nos recuerdan los conceptos claves: prestigio y poder. El prestigio —calidad, temas, cantidad— de lo que se escribe y se publica en la lengua; y el poder —político y económico— del pueblo que habla esa lengua. Dicho de otro modo, la calidad e importancia de las decisiones que se toman en esa lengua. En cuanto al poder, la situación es cada vez más alentadora. En cuanto al prestigio... casi nada.

Es posible —así lo quiero creer— que estemos en los albores de un período extraordinario de auge y florecimiento del idioma español, y de su enseñanza, en los Estados Unidos. Es posible pero nada seguro. Podemos quedarnos rezagados como en la actualidad a la neutralidad segura y académica de las escuelas, relegados a una posición siempre irreal y de influencia cada vez menor. O podemos unirnos todos, los que enseñamos el español y los que lo hablamos en casa, en la calle, y al trabajo —hispanistas, hispanos, hispanófilos, hispanohablantes— y conocer una era de actividad e importancia jamás soñada.



BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. A. BRUCE GAARDER. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL:
Centro Virtual Cervantes

**NOTAS**

[1] John B. Carroll, "Foreign Language Proficiency Levels Attained by Language Majors near Graduation from College", *FL Annals* 1, diciembre de 1967.

[2] El nivel mínimo a que se refiere es del bien conocido "Qualifications for Secondary School Teachers of Modern Foreign Languages", promulgado por 18 asociaciones nacionales y regionales de profesores de idiomas. Véase *The Modern Language Journal,* 50, octubre de 1966.

[3] Educational Testing Service, "Pretest and Postest Results for the 1966 Summer Foreign Language Institutes. MLA Foreign Language Proficiency Tests for Teachers and Advanced Students". (Princeton: Educational Testing Service, 1967).

[4] En Nuevo México en 1976 la secretaría de instrucción pública sometió a una prueba de lectura a 136 maestras y maestros de los que emplean el español como medio de instrucción en los programas de educación bilingüe (español-inglés) en aquel estado. La prueba consistía en leer unos trocitos sacados de libros de lectura utilizados en las escuelas primarias de un país latinoamericano, y en seguida contestar unas preguntas sencillas sobre el contenido de los trozos. De los 136 sólo 13 pudieron leer al nivel del tercer año de primaria. Véase Henry W. Pascual, "La educación bilingüe: retórica y realidad", en *DEFENSA,* 4-5, diciembre de 1976.

[5] Recuérdese que el objetivo oficial de la *Office of Education* (ministerio de educación del país al nivel federal), y del Congreso es que la educación bilingüe sirva de puente de sentido único hacia el inglés. Véase A. Bruce Gaarder, "Bilingual Education: Central Questions and Concerns", en *New York University Education Quarterly,* 6, 4, verano de 1975.

[6] Miguel Méndez M., *Peregrinos de Aztlán,* (Tucson, Arizona —2740 Aurora Drive—: Editorial Peregrinos, 1974. 210 pp.
Alejandro Morales, *Caras viejas y vino nuevo,* (México, D.F.: Editorial Joaquín Mortiz, S. A., Calle Tabasco, 127, 1975. 127 pp.



BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. A. BRUCE GAARDER. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL:
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes