PREFACIO

Nelsy Echávez-Solano
College of Saint Benedict/Saint John's University

Aunque vendría bien recordar que el español para muchos en los Estados Unidos ha sido y sigue siendo su primer idioma, al referirnos a la enseñanza y aprendizaje de esta lengua en las diversas instituciones educativas norteamericanas, la tendencia ha sido la de considerarla en el renglón de las lenguas extranjeras. Pasa así desapercibido que la presencia de hispanohablantes—principalmente en el suroeste estadounidense—se remonta hacia el siglo XVI, registrada en el ciclo explorador de la conquista española. Casi cinco siglos más tarde, la presencia de hispanohablantes en las regiones de dominación lingüística angloparlante ha despertado un sumo interés generativo—tanto en el campo de la investigación como en la construcción comunitaria—que refleja en su construcción un detallado compromiso institucional destinado a servir, contribuir y mejorar la enseñanza y/o aprendizaje del español como lengua de herencia.

Valdría la pena afirmar que este renovado interés por el cruce sociolingüístico y pedagógico de las diversas escuelas paradigmáticas del español, se va perfilando en los estudios seminales de Valdés 1981, Sánchez 1981, Gonzalez-Berry 1982, Merino, Trueba y Samaniego, 1993 hasta los más recientes de Sylvan 2000, Roca y Colombi 2003 respectivamente. Sin embargo, estas investigaciones—y otras que no se mencionan aquí—más la multiplicidad de congresos y simposios relacionados con el tema, no han sido todavía suficientes para afectar, en su diseño y propuesta curricular, los diversos programas de lengua y educación articulados en este país. De ello infiere Lamboy, en el artículo que aquí se incluye, que

> en los Estados Unidos, el número de programas diseñados para esta población estudiantil y de estudiantes que se aprovechan de éstos no ha alcanzado

> los niveles esperados. De acuerdo con Ingold, Rivers y Ashby (2002), sólo el 17.8% de las universidades de este país tienen cursos especialmente diseñados para hispanohablantes bilingües, número que ascendía a 22% en 1994 (Valdés, 1997). Apenas el 15% de estas universidades alega que todos los estudiantes se matriculan en ellos mientras que el 22% señala que casi ningún estudiante hispano aprovecha esta oportunidad.

Frente a la desproporción demográfica ilustrada en estos porcentajes, la creciente respuesta institucional ha sido la de incluir en la formación de instructores y/o maestros, talleres y entrenamientos especializados cuyos objetivos se han desplazado de la enseñanza del español como "lengua extranjera" a la de la lengua como herencia, generando en su desarrollo un inmenso campo todavía inexplorado.

Los artículos reunidos en esta sección abarcan varias de las preocupaciones y/o preguntas que están siendo discutidas en el campo de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua de herencia. De este modo, se justifican ciertas interrogantes que examinan empíricamente categorías tales como origen étnico, procedencia demográfica, metodología pedagógica, enseñanza / asimilación de conocimientos, destinatarios, evaluación de programas, selección de audiencias y finalmente, reacción comunitaria e individual a la manera cómo se diseñan y enseñan estas clases.

En "¿Y cómo te identificas tú? Escribiendo al derecho y al revés: forma y situación en la escritura de hispanohablantes bilingües," Glenn A. Martínez examina la llamada *escritura al revés*—en la que los alumnos adaptan las convenciones retóricas del inglés en la escritura en español (García 2002)—y su contraparte la *escritura al derecho*, ejercicio a través del cual los estudiantes subvierten las tradiciones retóricas impuestas por las lenguas y culturas mayoritarias, forjando de este modo una nueva forma de expresión transcultural (Spicer-Escalante 2005). Para ello, Martínez hace suya la transferencia de destrezas de *lecto-escritura*, una de las cuatro áreas de investigación hacia el futuro desarrollo del

campo pedagógico propuestas por Guadalupe Valdés (2001). El investigador responde así a diversas interrogantes que buscan luz en el modo y el cómo se transfieren las distintas destrezas de *lecto-escritura* de una lengua a otra, analizando también aquellas estrategias pedagógicas que contribuirían a la aceleración de este proceso, y los tipos de materiales que podrían dar su apoyo al logro final de dicha transferencia. Consecuentemente Martínez analiza, en textos de escritura formal e informal, la preponderancia de sujetos pronominales expresos, fenómeno crucial en la controversial interpretación sobre el dominio completo del español, y que según ella, sería una consecuencia directa del "contexto de la situación" (Halliday 1978) en el que se desenvuelven el procesamiento y la producción textual. Tales conclusiones podrían depender de la manera en la que se aborde el "alfabetismo," tanto desde una perspectiva "autónoma" (Street 1984, Collins y Blot 2003), como desde una "ideológica" (Street 1984, Collins y Blot 2003).

En "La enseñanza del español como lengua de herencia en los E.E.U.U.: un curso de preparación para docentes," Marta Fairclough reflexiona primero, sobre el cómo establecer una clara diferencia entre los modos de enseñanza del español en los Estados Unidos, teniendo siempre en cuenta que "la enseñanza del español como lengua de herencia difiere radicalmente de la enseñanza del español como lengua extranjera" (Valdés 1997, Webb y Miller 2000). Más aún, como parte esencial de esa ecuación, habría también de incorporarse a esta noción, un proceso de diferenciación no sólo entre el inglés y español, sino también otro entre el español de España y Latinoamérica, aparte de fundamentar la existencia de múltiples dialectos y variedades del español estadounidense, los cuales se ven a sí mismos como los dominantes y correctos y en competencia por su supremacía.

Ante tamaña querella, Fairclough se cuestiona si en verdad existe una relevancia en la creación de institutos especializados en la instrucción del español como lengua de herencia, cuando sin embargo, es muy escaso el docente que cumple con el mínimo de requisitos para ofrecer ese tipo de cursos. La investigadora señala

categóricamente que, "en los Estados Unidos son pocos los docentes a nivel secundario o terciario que tienen / han tenido una preparación adecuada para impartir cursos de español a hablantes bilingües cuya lengua materna es el español" (Potowski y Carreira 2004, Schwartz 2001). En su opinión, ése sería un factor trascendental para poder reclutar, retener y motivar a los estudiantes que tomaran estas clases. Por otro lado, sería esencial, según Roca, que se hicieran cambios estructurales en el *curriculum* de los programas / departamentos de español—los cuales deberían exigir que sus instructores tomaran cursos de lingüística aplicada, familiarizándose con teorías, prácticas y cuestionamientos pedagógicos en la enseñanza de hablantes nativos y no nativos—para que de esta forma se pueda servir de mejor manera a una población normalmente desatendida. Y si esa fuera la orientación educadora a seguir en el futuro, Fairclough propone que "un curso de EELH (enseñanza del español como lengua de herencia) en los E.E.U.U. debería incluir una parte teórica que contenga información de tipo sociolingüístico, ideológico y pedagógico; y una parte práctica que le sugiera al futuro profesor qué contenido debe incluir en su curso y cómo puede presentarlo."

Otro elemento importante, al referirse a la génesis de programas hacia la enseñanza del español como lengua de herencia, tendría que ser la novísima y valiosa integración del rol que se otorga a la recuperación de la historia y las letras hispanas en los Estados Unidos—desde la Colonia hasta el presente—a través del *Recovering the U.S. Hispanic Literary Heritage Project* (Universidad de Houston), cuyo objetivo es el de señalar que el español fue siempre y sigue siendo un lengua de intelectualidad y de expresión política, cultural, social, personal, espiritual y literaria; es decir, una lengua de posibilidades y no sólo una reliquia histórica. De esto se infiere que textos como *En otra voz: antología de la literatura hispana de los Estados Unidos* (Arte Público, 2002), se hagan indispensables en la manufactura de *curricula* y entrenamiento docente adecuados, estableciendo el puente entre la instrucción de la lengua y su aplicación

inmediata por medio del uso de sus monumentos literarios.

Inmersa de alguna forma en esa problemática, en "La construcción de identidades: el caso de universitarias hispanas inmigrantes en el contexto estadounidense," Gloria Vélez-Rendón examina a través de diversas narrativas autobiográficas cómo varias estudiantes universitarias mexicanas han construido sus múltiples identidades al vivir o crecer en la frontera real y metafórica entre dos lenguas y culturas. El uso de estas narrativas autobiográficas se hace fundamental en el momento de discutir y concluir este fenómeno, debido a que tal como lo sostienen Pavlenko y Blackledge "las narrativas autobiográficas tienen un rol fundamental en la negociación de identidades puesto que ayudan a resolver tensiones y conflictos y dan sentido y coherencia a los trayectos de vida que se han visto fragmentados por la migración, el desplazamiento y la dispersión" (2004). Ponderando tal vez que este grupo de sujetos de estudio ha estado expuesto a diferentes contextos tanto espaciales como temporales, al referirse a la formación de las identidades en esta frontera multicultural y multilingüe, Veléz-Rendón observa una carencia de rigidez y de bordes demarcados los cuales ya habían sido detectados por Pavlenko y Blackledge al afirmar que "la identidad no es fija sino que por el contrario es fluida y cambiante ya que se configura en el intersticio donde convergen ejes tales como la lengua, la edad, la raza, el género, el estatus socio-económico, la generación, la orientación sexual, y la afiliación religiosa, entre otros." (2004).

Entrando de plano en el nivel psicosocial, Rodríguez (1999) postula que la identidad de los inmigrantes mexicanos está "construida a partir de diversos rechazos," teoría por la cual existiría una definición de identidad sujeta a condicionantes tales como el doble rechazo –del lugar de origen y del país al que se inmigra—y al llamado "sentimiento de pérdida," cuya esencia podría ser comparada con la "nostalgia" experimentada por otros grupos étnicos. Corroborando los imaginarios del estudio de Veléz-Rendón, Rodríguez afirma que "la construc-

ción de la identidad de las participantes ha estado colmada de tensiones y rupturas. Su trayectoria intercultural las [ha puesto] frente al desafío permanente de establecer coherencia entre los diferentes y contradictorios discursos en que se sustenta la construcción de sus identidades."

En dependencia de las necesidades y convicciones del investigador, Edwin M. Lamboy en este caso, no sólo deberíamos interesarnos en el estudio, revisión y contenido de los cursos, o en la selección de materiales a utilizarse, sino también en discernir en cómo y quiénes enseñan los cursos de español como lengua de herencia, estableciendo parámetros en el diálogo paradigmático, proponiendo estrategias y técnicas de enseñanza, y considerando opiniones, reacciones y/o actitudes de los hablantes frente a estos cursos. En "El estudiante como evaluador y diseñador de la enseñanza del español a hispanoparlantes bilingües," Lamboy problematiza, busca y encuentra respuestas a la necesidad de garantizar, hasta cierto punto, el mantenimiento del español en los Estados Unidos. Por ejemplo, en sus cuadros estadísticos se revela contundentemente que "de todos los estudiantes universitarios de los Estados Unidos que se consideran hispanos, sólo el 10% toma cursos de español." Si a esto se sumara el hecho de que muchos hablantes nativos no participan en el diseño y confección de los cursos de español como lengua de herencia, entenderíamos el por qué, según Lamboy estos alumnos "se sienten intimidados y a la misma vez . . . etiquetado(s) y hasta frustrado(s) debido a las diferencias que halla(n) entre el español de su medio ambiente y el del texto." En definitiva, Lamboy concluye que "es de vital importancia que el estudiantado sea partícipe del diseño curricular y programático de estos cursos y, sobre todo, que se tome en cuenta el papel del español en sus expectativas académicas, profesionales y personales."

La cantidad y calidad de modelos aquí presentados no resulta sólo de las heterogéneas opciones de los investigadores, ni de la multiplicidad de las fuentes de información utilizadas, sino también de la propia complejidad del medio y de la evolución de estos grupos humanos

que, a través de cinco siglos, continúan en su empecinada lucha por mantener su lengua y cultura. De este modo, y como punto final, pensamos que estas contribuciones encuentran un saludable espacio de discusión y encuentro, constituyendo en sí un nexo integral y vital en la preservación del español en los Estados Unidos.

Bibliografía

Collins, J. and R. Blot. 2003. *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

García, O. 2002. "Writing backwards across languages." En Schleppegrell, M. and M. C. Colombi, eds., *Developing advanced literacy in first and second languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 245-60.

Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Ingold, C. W., Rivers, W. y Ashby, E. 2002. "Report on the NFLC/AATSP survey of Spanish language programs for native speakers." *Hispania,* 85, 324-29.

Pavlenko, A. y A. Blackledge, eds. 2004. *Negotiation of identities in multilingual contexts.* Clevedon: *Multilingual Matters* LTD.

Potowski, K., y M. Carreira. 2004. "Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language." *Foreign Language Annals* 37.3: 427-37.

Roca, A. 1997. "Retrospectives, Advances, and Current Needs in the Teaching of Spanish to United States Bilingual Students." *ADFL Bulletin* 29.1: 37-43.

Rodríguez, M. 1999. "Formas de expresión en una comunidad transnacional: Cinco de mayo mexicano y chicano en Los Angles, California." En Mummer, G. ed., *Fronteras fragmentadas*. Michoacán: El Colegio de Michoacán. 239-62.

Schwartz, A. M. 2001. "Preparing Teachers to Work with Heritage Language Learners." En Peyton, J. K., D. A. Ranard y S. McGinnis, eds., *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co. 229-54.

Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spicer-Escalante, M. 2005. "Writing in two languages/Living in two worlds." En Farr, M. ed., *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 217-46.

Valdés, G. 1995. "The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges." *The Modern Language Journal* 79.3: 299-328.

——-. 1997. "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La*

enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría. Boston: Houghton Mifflin. 8-44.

——-. 2001. "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities." En Peyton, R. and McGinnis, ed., *Heritage languages in America: Preserving a national resource.* Washington DC and McHenry, IL: Center For Applied Linguistics and Delta Systems. 37-80.

Webb, J. y B. Miller, eds. 2000. *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom.* Yonkers, NY: ACTFL.