

La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense

FLORENCIA CARLINO

Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia, Canadá

Introducción

Las lenguas heredadas o de origen¹ se definen como lenguas diferentes a la/s oficial/es, habladas por comunidades étnicas, en países con flujo inmigratorio. El reconocimiento de estas lenguas y el comienzo de los programas que las incluyen como medio o materia de instrucción datan de la década del '70 y pueden adoptar diferentes formatos pedagógicos.

Por otra parte, el campo denominado español como lengua de origen² es un área de estudio y práctica bien reconocida y desarrollada sobre todo en los Estados Unidos. Su implementación en ese país ha respondido a las necesidades sociales, culturales y demográficas de la población de origen hispano en constante crecimiento y sus posibilidades de desarrollo ha estado afectada por las políticas de apoyo o, por el contrario, de restricción a la inmigración. De hecho, a partir de mediados de los años '80, muchos estados con gran proporción de latinos han legislado en contra de continuar apoyando los programas en esta área.

En Canadá, en cambio, la situación de este campo es diferente. Mientras el desarrollo de otras lenguas heredadas es notorio desde hace más de 30 años, el campo del ELO es aun incipiente existiendo sólo unos pocos programas. Si bien el ELO ha recibido mucha menor atención académica y política que otras lenguas de origen, se vislumbra en ella que tiene un enorme potencial. El mismo se deriva de diversos factores. El primero está vinculado al carácter multicultural y multilingüe y abierto a la inmigración de la sociedad canadiense y al hecho de que la inmigración estable desde los países hispanohablantes continúa creciendo progresivamente en este país. El segundo es la gran popularidad que ha cobrado el español como lengua extranjera de estudio en los últimos diez años, tanto entre los canadienses anglófonos como en los franco-parlantes. La evidente relevancia social, económica, cultural y la utilidad práctica del español en el actual mundo globalizado también han jugado su parte. Por último, el interés demostrado recientemente por las autoridades españolas para difundir su idioma puede ser leído como un signo favorable.

Sin embargo, en contraste con todos estos elementos propicios a la expansión de este campo, los recursos oficiales destinados al área son todavía muy escasos y la comunidad hispano-canadiense no

¹ En este artículo usaré los términos "lenguas heredadas" o "lenguas de origen" en forma indistinta.

² En adelante haré referencia a la expresión "español como lengua de origen" con la sigla ELO.

parece estar lo suficientemente cohesionada y organizada para conseguir revertir la situación. En efecto, los intentos relativamente sistemáticos de enseñar español como lengua de origen en Canadá han recaído en esfuerzos amateurs y voluntarios de docentes hispanohablantes nativos que no necesariamente están especialmente calificados para afrontar los problemas de este campo. Además, las conexiones entre las pocas experiencias de ELO existentes con los departamentos universitarios de educación y de español no están explotadas en absoluto.

El propósito de este artículo es difundir la experiencia canadiense en materia de ELO en Latinoamérica, encuadrando sus problemas dentro del marco más general de las lenguas heredadas y de la experiencia en la América del Norte anglófona. El artículo está organizado en cuatro secciones. En la primera, defino el campo de las lenguas de origen: los problemas que intenta resolver, los abordajes filosóficos y los formatos pedagógicos que adopta. En la segunda, me refiero al surgimiento y desarrollo del ELO y resumo brevemente la experiencia estadounidense, como punto de referencia y contraste con la situación en Canadá. En la tercera, sitúo el problema dentro del contexto canadiense y descubro por qué ésta es un área con potencial desarrollo pero que no ha recibido, aún, la atención académica y política necesaria. En la última sección, intento aportar algunas ideas sobre cómo y dónde orientar la búsqueda de recursos para fortalecer estos programas.

1. El campo de estudio de las lenguas de origen

Cuando hablamos de lenguas de origen (en francés, *langues d'origine*) o lenguas heredadas (en inglés, *heritage languages*), nos referimos a las lenguas primeras, usualmente habladas en el seno de la familia, que representan a una población minoritaria generalmente de origen inmigrante, dentro de países donde otra u otras son las lenguas oficiales o culturalmente dominantes. Según Cummins, algunos autores y programas han expresado oposición al uso de estos términos debido a sus connotaciones asociadas al pasado y a las tradiciones, más que a las posibilidades que el dominio de estas lenguas puede abrir para la educación integral de los chicos (Cummins, 1990, p. 8).

La investigación y la experiencia pedagógica han mostrado que el aprendizaje de lenguas heredadas tiende a facilitar la fluidez comunicativa y la alfabetización en las lenguas dominantes, a agrandar el desarrollo cognitivo de los chicos, a mejorar su rendimiento académico (Cummins & Mulcahy, 1978³, y Bhatnagar, 1980⁴). Asimismo, promueve una perspectiva más comprensiva del propio bagaje cultural y una visión más empática sobre las diferencias culturales con otros.

Por otra parte, también se ha estudiado que el riesgo de pérdida de las habilidades lingüísticas en la lengua materna o paterna, debido al desuso, es muy alto entre los cuatro y seis años de edad, tal como se deriva de las conclusiones de un estudio longitudinal de estudiantes de portugués en Toronto desde el preescolar hasta primer grado (Cummins, Ramos & Lopes, 1989, citado por Cummins, 1993). La tercera generación de inmigrantes está muy sujeta a perder el patrimonio lingüístico de origen, de no mediar una

³ Según los resultados de un estudio de un programa bilingüe inglés-ucraniano en Edmonton, Alberta, Canadá.

⁴ Según los resultados de un estudio de un programa bilingüe italiano y alguna de las lenguas oficiales de Canadá, llevado a cabo en Montreal, Québec.

intervención pedagógica específica. Esto ocurre debido a la falta de exposición sistemática, frecuente y natural a la lengua de origen, que contrabalancee la constante exposición a la lengua dominante a través de los medios de comunicación, de la escuela y de los circuitos educativos no formales e informales. Estas lenguas también han recibido diversas denominaciones, en diferentes contextos geográficos y en diferentes momentos, como por ejemplo, lenguas "minoritarias", "patrimoniales", "étnicas", "ancestrales", "terceras", no oficiales o "comunitarias"

Las lenguas aborígenes u autóctonas, es decir las que representan el medio de comunicación de poblaciones preexistentes a las sociedades modernas, no se consideran parte de las lenguas de origen y, por tanto, reciben un tratamiento político-lingüístico, conceptualizaciones y denominaciones diferentes (como, por ejemplo, lenguas "en extinción", o "en peligro"). Dicha situación es muy visible en Canadá donde hay tres tipos de lenguas claramente diferenciadas: las dos lenguas oficiales (francés e inglés), las muy diversas lenguas habladas por diferentes grupos de inmigrantes (árabe, italiano, chino, portugués, griego, alemán, español, etc.) y las varias lenguas que representan a las distintas comunidades aborígenes.

Pero más allá de la forma específica de llamar a este concepto, en todos los casos, la idea misma de la existencia de lenguas de origen y su estudio tiene sentido dentro de un mundo lingüístico y culturalmente interconectado, con asimetría de poder, con abundancia de poblaciones entrecruzadas, mixtas e híbridas debido a los cada vez más frecuentes procesos migratorios. En este contexto, el fenómeno de las lenguas en contacto y el de la pérdida de las habilidades lingüísticas de la lengua primaria debido al desuso cobran una especificidad que requiere ser estudiada.

Los programas educativos de lenguas de origen pueden tener diferentes formatos pedagógicos, según cuáles sean sus propósitos y su filosofía. Algunos de estos formatos son los programas de inmersión temprana o tardía, los programas duales o bilingües de una vía o de vía doble.

La instrucción en lenguas heredadas puede ser unilingüe, bilingüe o plurilingüe, dado que puede recurrir o no a otras lenguas (generalmente, la/s oficial/es) con distintos propósitos.

Desde el punto de vista de la filosofía subyacente a estos programas de instrucción, hay dos grandes tipos de abordajes (Cummins, 1993, p. 1, y Kjolseth, 1976, citado por Lessow-Hurley, 1990, p. 15). Por un lado, están los programas asimilacionistas, cuyo propósito es conducir a los chicos provenientes de minorías lingüísticas al dominio de la lengua y cultura dominantes, a fin de promover su adaptación académica en la escuela. En estos casos, la lengua minoritaria se usa sólo transitoriamente como puente para ayudar a los chicos a comprender el contenido enseñado en la lengua mayoritaria. Por ello, reciben el nombre de "programas de transición bilingües". En este sentido, en última instancia, promueven el monolingüismo o el "bilingüismo sustractivo" con miras a la asimilación a la lengua y cultura oficiales.

Por el otro, los modelos educativos pluralistas, llamados también programas enriquecidos o de enriquecimiento (*enrichment programs*) se proponen apoyar el desarrollo de las lenguas y culturas minoritarias y, por lo tanto, usan estas lenguas como medio de instrucción y como materia de estudio. En los EEUU, desde fines de los '60 y principios de los '70, muchos de estos programas no sólo están destinados a chicos de lenguas minoritarias sino también a la población americana monolingüe anglófona que quiere aprender una segunda lengua. En tal sentido, estos programas son efectivos para combatir la segregación social. En la experiencia estadounidense las necesidades de alfabetización en inglés por parte de los chicos

pertenecientes a minorías lingüísticas han ido creciendo a lo largo del tiempo y los recursos para solventarlos han ido disminuyendo desde su creación. Por ello, muchos de estos programas han sido tratados como educación compensatoria o remedial de hecho, priorizando las necesidades de los miembros de minorías lingüísticas. Este hecho, por su parte, ha alejado a las familias anglófonas monolingües y lo ha empobrecido.

Los programas pluralistas y de enriquecimiento (bilingüe o plurilingüe), se proponen resolver los siguientes tipos de problemas:

- Cómo transmitir y valorar la lengua y la cultura heredadas por los grupos minoritarios a través de las generaciones de inmigrantes.
- Cómo superar la tendencia hacia la asimilación lingüística y cultural a la lengua y culturas mayoritarias con pérdida de la lengua familiar.
- Cómo contrabalancear el peso de la exposición permanente y el uso de la lengua oficial una vez que los chicos entran en la escuela.
- Cómo estimular a los padres (especialmente a parejas étnicamente mixtas) a usar sus respectivas lenguas heredadas en la casa, de una forma natural y a sentir orgullo y no vergüenza por hacerlo.

Por el contrario, la restricción en el desarrollo de las lenguas de origen y la recomendación a los padres, por parte de los maestros, para que abandonen la comunicación en dichas lenguas con sus hijos y adopten la lengua oficial, obedece a creencias equivocadas acerca de los efectos del desarrollo del lenguaje en los niños pertenecientes a minorías culturales. Estos prejuicios, aparecidos en el contexto escolar canadiense, pueden resumirse del modo siguiente (Cummins, 1990, p. 17):

- El bilingüismo es una fuerza negativa en el desarrollo educacional de los chicos de minorías étnicas.
- El uso de la lengua de origen en la casa impide el desarrollo del aprendizaje del inglés y el progreso académico en general.
- La instrucción en lengua heredada o el bilingüismo que incluye la lengua heredada puede retardar el progreso académico de los chicos.
- Las variedades no estandarizadas del inglés o francés son inferiores que las formas estandarizadas y no deben ser toleradas en la clase.
- Los exámenes de logro y de cociente intelectual son cultural y lingüísticamente apropiados para estudiantes minoritarios, apenas comienzan a hablar inglés fluidamente.

Hechas todas estas aclaraciones, ahora sí podemos cerrar esta sección, definiendo el campo de estudio de las lenguas heredadas como un campo que se dedica a investigar, documentar, reflexionar y recomendar acerca de los programas educativos y las políticas lingüísticas que involucran la promoción o, por el contrario, la restricción de las lenguas de origen en contextos específicos.

2. La enseñanza del español como lengua de origen en los Estados Unidos

Surgimiento y evolución del campo

En Norteamérica, la enseñanza del español como lengua heredada comenzó a recibir especial atención al comienzo de los años '70, liderada y estimulada por la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP) (Colombi & Roca, 2003, pp. 6-7).

Los paradigmas de este campo han ido evolucionando a lo largo del tiempo (Lynch, 2003, pp. 25-26). La primera etapa estuvo dominada por una perspectiva pedagógica y lingüística que promovía la enseñanza correctiva, centrada en la gramática y buscaba erradicar las variedades léxicas no tradicionales. Esa perspectiva era la responsable de ubicar a los estudiantes hispanohablantes nativos en cursos de español como lengua extranjera para principiantes y tratar de "ayudarlos" a "desaprender" sus "malos hábitos" lingüísticos y someterlos a los mismos métodos (incluyendo el componente de los laboratorios audio-lingüísticos) que a los estudiantes para quienes el español era una lengua segunda o tercera (Valdez, 1981, p. 7). Los hallazgos simultáneos y posteriores en el terreno de la adquisición de lenguas segundas, así como los avances en el conocimiento de las características sociales, psicológicas, culturales y lingüísticas del hablante de lengua de origen mostraron la importancia estratégica de los filtros afectivos, la motivación de los estudiantes y, lo que es aún más central, la importancia de la comunicación y del uso funcional del lenguaje. Como resultado, hacia el final de la década del '70 y el comienzo de los '90, la enseñanza de lengua de origen, igual que la instrucción de lenguas segundas, actualizó sus paradigmas y comenzó a estar más influenciada por una perspectiva comunicativa no correctiva, promoviendo la lectura, la escritura convencional y expresiva, la enseñanza de la ortografía y la conversación a partir de ejes temáticos.

La discusión pedagógica en los EEUU, ya en los '80 aceptaba el siguiente punto de partida: enseñar español para hispanohablantes nativos requiere una pedagogía diferente a la utilizada para enseñar español como segunda lengua (Valdez, 1981, y Sole, 1981). Sin embargo, la investigación hecha en esta materia a nivel del *college* en el Sudoeste americano (Nuevo México, Texas, California, Arizona, Colorado) descubre que coexisten tres enfoques diferentes utilizados para enseñar español para adultos hablantes bilingües (español-inglés) de origen hispano: la que recurre a la misma metodología que los cursos de español como segunda lengua; la que crea una metodología específica para español como lengua de origen e intenta intervenir en resolver los problemas propios de la comunidad de hablantes de esa región; y la que enfoca la enseñanza del español estandarizado como un segundo dialecto, diferente al hablado por los estudiantes de esa región (Valdez, 1981).

Estas líneas de investigación, aplicables sólo al contexto en el que fueron creadas, proveen interesantes respuestas para la problemática del americano chicano y portorriqueño en la mencionada región estadounidense. Estamos aún muy lejos de poseer un cuerpo de conocimiento análogo para Canadá, dado el incipiente estado de desarrollo de este campo. La complejidad de la inmigración hispana en Canadá es muy diferente en cuanto al país de origen de los inmigrantes, al período de inmigración, a los factores para devenir inmigrantes y a la integración, por parte de este segmento de la población, dentro de la vida social, pública y el mercado laboral en Canadá. Por ello, para formar docentes en esta área, es claro que habría, primero, que investigar y diagnosticar cuáles son las necesidades lingüísticas de las comunidades hispano-canadienses, que difieren mucho de la situación descrita en la literatura citada.

El marco político y legislativo

Según el censo del año 2000, en los EEUU los hispanos son el segmento de población de crecimiento más rápido. Representan 35,5 millones de personas, es decir el 12,5% del total de la población del país. Estas cifras han crecido en un 60% respecto del censo anterior.

Por otra parte, la constitución de este país no adopta ninguna lengua oficial, porque privilegia el principio de libertad de expresión (*free speech*). Eso significa que las constituciones de los estados pueden eventualmente legislar en materia lingüística. Por otra parte, el español es la segunda lengua hablada en ese país. Sin embargo, la cultura anglófona continúa siendo también la lengua culturalmente hegemónica y los inmigrantes y sus descendientes comprenden muy bien el mensaje social, generalmente implícito, de que en su proceso de adaptación cultural y social a la sociedad americana, es mejor si pierden su acento latino y, si es posible, sus costumbres y modos particulares de hacer las cosas.

Este mensaje social es más directo en algunos estados que en otros. En efecto, en años recientes, en algunos estados se recortaron fondos para la educación bilingüe (español-inglés). Éste es uno de los resultados de políticas xenófobas y de un clima social y político hostil hacia los inmigrantes y hacia sus necesidades educativas y sociales. La paradoja es clara en este caso, como informan Colombi y Roca. Por un lado, de acuerdo al censo de 1990, en los años '80, más inmigrantes ingresaron al país y el número de hablantes de lenguas minoritarias, así como el número de personas bilingües se incrementó en un 40 por ciento en este país. Pero por el otro, al mismo tiempo, la década del '80 marcó el comienzo del movimiento llamado "English only" que ha avanzado sobre las conquistas sociales conseguidas a través del movimiento de los derechos civiles de los años '60 (Civil Rights Movement). La batalla no ha terminado y los escenarios sociales y políticos de hoy muestran signos contradictorios. California, por ejemplo, donde un tercio de la población es latina, ha aprobado la Proposición 227 (contra la educación bilingüe) en 1998. Asimismo, el inglés ha sido aprobado como lengua oficial en éste y en otros estados con significativa cantidad de población latina, tales como Arizona y Florida, a mediados de los '80 (Colombi, C. & A. Roca, 2003, p. 6).

3. La situación en Canadá: barreras y posibilidades para el desarrollo del ELO

Canadá ofrece un contexto diferente para el desarrollo de los programas de lenguas heredadas. Intentaré mostrar que hay tanto barreras como posibilidades para la instrucción del ELO.

La inmigración y el carácter multicultural de la sociedad canadiense

En Canadá, por lo menos en el discurso superficial, hay una actitud tanto oficial (federal y provincial) como popular muy favorable hacia la educación bilingüe y hacia la promoción de la diversidad cultural e idiomática de las minorías. Esta actitud contrasta con los ataques a la educación bilingüe que, como hemos visto, afectan a algunos estados de los EEUU:

"El bilingüismo no goza de gran prestigio en este país. [...] Mientras en muchos otros países, uno no se considera educado si no es bilingüe, en los EEUU ser bilingüe significa ser no-educado. Esta posición no es

sorprendente dada la historia de los EEUU y su bagaje inmigratorio. Durante mucho tiempo, el mito de la “olla que derrite”⁵ gozó de gran apoyo y había quienes aun pensaban [...] que no solo no era suficiente que un inmigrante aprendiera inglés. También, debía hablarlo en su casa”. (Valdez, Lozano y García-Moya, 1981, p. ix, comillas mías).

Las diferencias entre ambos países se vinculan con las características generales de cada sociedad, los sentidos asignados a la inmigración y las políticas educacionales y lingüísticas, en cada caso.

Canadá es un país oficialmente bilingüe (inglés-francés), a nivel federal. Como es una confederación, cada provincia adopta sus propias políticas educativas y lingüísticas que pueden o no ser reforzadas por el gobierno federal. De las diez provincias que integran Canadá, Québec es la única provincia oficialmente francófona y New Brunswick es la única oficialmente bilingüe. Las restantes ocho son angloparlantes, desde el punto de vista oficial.

En todas las provincias hay programas educativos de inmersión al francés abiertos a la población anglófona, de carácter opcional, dentro del sistema educativo público primario y secundario⁶. Además, estos programas públicos de inmersión al francés constituyen no sólo un ejemplo tomado internacionalmente de efectividad en la instrucción bilingüe, sino que internamente constituyen los circuitos educativos más prestigiados socialmente.

Por otra parte, Canadá constituye una sociedad multicultural que recibe enorme cantidad de inmigrantes legales de todo el mundo constantemente. En este país, no existe la inmigración ilegal. Sin políticas activas inmigratorias, la sociedad canadiense envejecería a un ritmo alarmante, dado que la tasa de natalidad es muy baja (inferior al 1,5%). En otros términos, las necesidades vitales de las generaciones adultas y de adultos mayores no podrían satisfacerse si no se invirtiera activamente en el reclutamiento sistemático de familias o parejas de profesionales y trabajadores extranjeros que aspiren a quedarse, trabajar, educarse y crecer numéricamente. Es decir que el proyecto social canadiense depende de la existencia de inmigrantes legales que decidan instalarse y formar sus familias en el mediano y largo plazos.

Estos inmigrantes legales (cuyo estatuto legal es “residentes permanentes”) pueden convertirse en ciudadanos canadienses –si así lo aspiran– en el lapso de tres o cuatro años. La ciudadanía les otorga los mismos derechos y les exige las mismas responsabilidades de los canadienses nacidos en Canadá.

En el marco de sus propias batallas lingüísticas y culturales entre anglófonos y franco-parlantes –que durante décadas se han disputado cuál de estos dos grupos tiene más legitimidad para ejercer la hegemonía del conjunto–, en 1971, el primer ministro Trudeau, proclamó la política del “multiculturalismo dentro de un marco bilingüe”, que fue aprobada por unanimidad por el parlamento canadiense. Esto significa que hay dos lenguas oficiales pero no hay una única cultura oficial y ningún grupo puede auto-atribuirse la precedencia sobre el otro.

⁵ El mito de la “olla que derrite” (*the melting pot*, en el original) se refiere a una expresión metafórica utilizada por el discurso político-ideológico de los Estados Unidos de América para definir, con orgullo, a una sociedad que “integra” a sus diferentes componentes étnicos derritiendo o diluyendo su contenido propio y amalgamándolo al de la mayoría. Las voces críticas interpretan este mito como un signo del asimilacionismo cultural impuesto a las minorías.

⁶ La excepción a esta regla general está dada por la provincia de Québec en la que se restringen los derechos a la educación bilingüe o en inglés, para promover la instrucción 100% en francés.

Debido a esta actitud general abierta al multilingüismo, en los últimos treinta años, la mayoría de las provincias canadienses han desarrollado diferentes tipos de programas de educación pública multicultural y multilingüe, en las cuales la instrucción de diversas lenguas minoritarias ocupan un lugar central. A continuación, se mencionan los principales programas enfocados en el mantenimiento de las lenguas de origen (Cummins & Danesi, 1993, cap. 3, y Fleury, 2000, pp. 15-17).

La provincia de Alberta (en particular la ciudad de Edmonton) fue la primera en legalizar el uso de lenguas no oficiales como medio de instrucción en el sistema de educación pública. En 1971, lanza un programa bilingüe de doble vía ucraniano-inglés. Actualmente en la región denominada “de las praderas” (provincias de Alberta, Manitoba y Saskatchewan), hay programas de alemán y ucraniano para preescolares y escolares financiados con apoyo provincial. También hay programas bilingües de inglés y otras lenguas minoritarias (hebreo, yiddish, árabe, mandarín y polaco) en Alberta y Manitoba desde principios de mediados de los '80. Los gobiernos provinciales, en los tres casos, apoyan la enseñanza de lenguas de origen en escuelas complementarias a la enseñanza obligatoria. Las tres provincias cuentan con muy activas asociaciones de lenguas de origen que forman a los maestros y están muy conectados con las autoridades educativas provinciales.

En la provincia de Ontario se incrementó la inmigración hacia fines de los '60, cambiando la composición del alumnado: en aquel momento, el 50% de los estudiantes del Consejo Escolar de Toronto provenía de familias no anglófonas. Por ello, a partir de 1977, ese Consejo implementa un programa de lenguas heredadas a contra-turno de la jornada escolar. En esta provincia, no está permitido incluir la instrucción de lenguas heredadas dentro del currículo escolar de las escuelas públicas. En contraste con la región de las praderas, la Ontario Heritage Language Association se reúne esporádicamente.

En la provincia de Québec, hay dos importantes programas de lenguas de origen:

- El PELO (Programme d'Enseignement de la Langue d'Origin), data de 1978. Comenzó proveyendo instrucción en griego, portugués y español (y con el tiempo agregó italiano, árabe, laociano y vietnamita) dentro de las horas de clase en escuelas primarias públicas. En 1999-2000, había 1785 estudiantes diseminados en 26 escuelas y registrados en 11 idiomas. Actualmente está administrado por los distritos escolares y financiado por el Ministerio de Educación provincial.
- El segundo, administrado por el Conseil des Classes Ethniques du Québec y apoyado financieramente por el Ministerio de Comunidades Culturales e Inmigración. Ofrece instrucción en lenguas de origen los sábados y domingos para niños y jóvenes de 6 a 17 años.

En British Columbia, entre 1986-87, 14.590 estudiantes se inscribieron en 140 escuelas complementarias que recibieron apoyo del gobierno federal. Se enseñaban 26 lenguas, entre ellas español y muchos idiomas asiáticos (la minoría más numerosa de esa provincia proviene de Asia, en particular de China). Un programa bilingüe ruso-inglés comenzó en 1983 y continúa en el presente. Programas bilingües hebreo-inglés se desarrollan en escuelas independientes de Vancouver. A pesar de que el gobierno provincial no destina fondos significativos para estos programas, tampoco prohíbe a los distritos escolares impartir educación bilingüe o enseñar materias en lenguas heredadas, como sí ocurre en Ontario.

En las provincias Atlánticas (Nova Scotia, New Brunswick, Newfoundland y Prince Edward Island), en 1986-87, aproximadamente 1.500 estudiantes estaban registrados en programas complementarios de lenguas de origen que recibían apoyo del gobierno federal. No hay apoyo provincial en esta área ni tampoco las clases pueden dictarse dentro del horario escolar regular. El árabe es la lengua minoritaria más enseñada y aprendida. En Cape Breton, hay un grupo de juego para niños muy pequeños en gaélico. El programa se autofinancia y se coordina con voluntarios. Por último, en Halifax, desde 2003 está la "Escuelita de español en el Monte", programa unilingüe, gratuito para chicos de 4 a 8 años de familias de origen español o latinoamericano, ofrecido en Mount Saint Vincent University, dirigido y coordinado por un miembro del Departamento de Lenguas Modernas. No recibe apoyo financiero de ninguna fuente⁷.

Tanto en los EEUU como en la mayoría de los estados europeos activos en políticas de promoción de lenguas patrimoniales y dialectos, estas políticas han estado generalmente asociadas al activismo social de izquierda. Lo curioso, complejo y específico del caso canadiense es que las políticas lingüísticas y educativas favorables al desarrollo de los programas de lenguas heredadas no tienen signo político único. Por ejemplo, en la región "de la praderas" que es la zona más activa en este terreno, estas políticas han sido impulsadas tanto por el partido Conservador como por el NDP (New Democratic Party, que representa la izquierda política canadiense). Por otra parte, en Ontario, tanto el partido Liberal como el Conservador durante mucho tiempo han negado apoyo a estas políticas (Cummins & Danesi, 1990, p. 6 y 8).

Entre el discurso y los hechos: la ambivalencia canadiense

Todas las iniciativas resumidas en la sección precedente se apoyan en los siguientes supuestos, que parecen gozar del apoyo tanto popular como oficial de la sociedad canadiense (Perregaux, 2000, y Fleury, 2000):

- El reconocimiento de que Canadá es una sociedad multicultural y multilingüe.
- La promoción del multilingüismo y multiculturalismo en la educación pública es un factor importante de integración ciudadana, enriquecimiento cultural y apertura al mundo globalizado.
- La necesidad de reemplazar la confrontación entre las lenguas y las culturas por un nuevo abordaje comprensivo que contemple la integración y complementación de los diferentes idiomas y, al mismo tiempo, reconozca sus conexiones históricas y coordine los esfuerzos en la educación en lenguas y socialización de los ciudadanos.
- La necesidad de generar un nuevo conocimiento lingüístico para nuevas realidades multiculturales.
- La convicción de que el reclamo de la no discriminación, igualdad, y ciudadanía para las minorías étnicas debe ser apoyada por concretos esfuerzos dirigidos a abrir las puertas de las instituciones públicas a esas minorías.

⁷ Este último es el programa que yo misma coordino y dirijo, como profesora de español de la universidad, como parte de mis responsabilidades de servicio externo a la comunidad.

Desde una perspectiva histórica, Troper argumenta que esta celebración del carácter multicultural de la sociedad canadiense viene a llenar un vacío de identidad nacional que empieza a aglutinar a los anglo-canadienses y diferenciarlos de la sociedad estadounidense, a partir de la segunda posguerra. En efecto, los canadienses se refieren a la cohesión de su pueblo utilizando la metáfora del "mosaico", que apela al carácter integracionista de esta sociedad y al respeto por la diversidad. Esta metáfora se opone a los sentidos connotados por la metáfora de la "olla que derrite", usada por el discurso político estadounidense, que describe la cohesión del conjunto a partir de la asimilación y dilución de las partes⁸. Para este autor, subyace una idea mitologizada del tratamiento histórico de los canadienses hacia la inmigración (Troper, 1979; Harney & Troper 1975, y Cummins & Troper, 1985, citado por Cummins y Danesi, 1990, pp. 9, 12 y 13).

Por su parte, Cummins y Danesi se basan en la tesis de Troper y llegan más lejos aún, argumentando que esta celebración del carácter multicultural de la sociedad canadiense esconde una historia de estructuras institucionales racistas y discriminatorias. Así, postulan que en la conciencia popular canadiense, su propia historia racista está suprimida:

"Sostenemos que la incorporación de la "celebración multicultural" dentro de un psiquismo nacional es un ejercicio de cortina superficial que satisface funciones psicológicas y políticas para el público general y los políticos. A pesar de los esfuerzos genuinos de muchos políticos y del intento positivo de un gran número de canadienses, estructuras racistas son la evidencia detrás de la fachada multicultural. Esto es particularmente relevante respecto al tema del apoyo público para el desarrollo de los recursos lingüísticos de Canadá" (Cummins & Danesi, 1990, pp. 9-10).

Como evidencias de las estructuras racistas, el análisis histórico de Troper destaca la supresión del idioma y de la cultura de las comunidades aborígenes en las escuelas residenciales. Menciona, también, la prohibición del gaélico en las escuelas de Cape Breton, incluyendo castigos físicos para los violadores de la prohibición. Se refiere, además, a las escuelas segregadas para negros en las provincias marítimas (este de Canadá) y en Ontario que prevalecieron entre los siglos XIX y XX, hasta que se cerró la última en 1965. Se basa, inclusive, en la exclusión de los judíos antes y después de la segunda guerra mundial. Del mismo modo, describe el tratamiento racista recibido por los japoneses-canadienses durante la segunda guerra mundial. Por último, el análisis toma en cuenta las deplorables condiciones de vida de muchos aborígenes canadienses y la ineficacia en revertir el abandono escolar de este grupo (que era del 80% contra el 25% del resto de los canadienses, en 1990).

Volviendo, ahora, al campo de las lenguas de origen, podemos concluir que el discurso de la multiculturalidad se ha traducido no sólo en aspectos superficiales de la vida canadiense (tales como la aceptación popular de la diversidad culinaria y los festejos multiculturales en diversos espacios públicos), sino también en aspectos profundos como los importantes avances en la implementación de los programas de enseñanza descritos más arriba, en los que se hallan involucrados sectores de las comunidades étnicas afectadas, organismos provinciales y federales. Estos elementos promisorios marcan un cambio en la actitud de los políticos y de la sociedad en general favorable para revertir la tendencia histórica discriminatoria descrita más arriba.

⁸ *The Canadian mosaic y the melting pot*, en el original. Ambas metáforas son usadas en el discurso político de sendos países.

Sin embargo, aún queda mucho por hacer para volver realidad el discurso de la multiculturalidad. En particular, nos referimos a:

- La necesidad de revertir o suplementar con otras fuentes la falta de soporte financiero provincial en todos los programas de lenguas de origen (salvo en Québec y la región de las praderas).
- La restricción de que estos programas formen parte del currículo oficial, en el caso de Notario.
- La subutilización de los recursos académicos ya existentes en las universidades, dada la ausencia de convenios entre estos programas y los centros universitarios activos en enseñanza de lenguas y en la formación de maestros, para promover investigación pedagógica, el diseño de materiales y formación de maestros bilingües especializados en las distintas lenguas.

Todos estos aspectos son especialmente relevantes en el caso del ELO.

El crecimiento del español y los problemas para mensurarlo

Por otra parte, igual que en los EEUU, la lengua española ha experimentado un considerable crecimiento dentro de la sociedad canadiense. Sin embargo, Canadá tiene mucha menor experiencia acumulada en la enseñanza de ELO, debido a que prácticamente no han desarrollado materiales pedagógicos y se ha invertido poco en la capacitación de maestros especializados para coordinar, enseñar y evaluar estos programas. Esto obedece, en parte, al hecho de que en Canadá, comparativamente con los EEUU, las demandas culturales y lingüísticas de la población hispana tienen mucha menor visibilidad y muy poco impacto en la política educativa. En efecto, la comunidad hispánica es mucho más pequeña y menos cohesionada que en muchos estados de EEUU.

Revisemos los números. La población total de Canadá es de 32 millones de habitantes (según estimaciones de Statistics Canada, 2005). Pero la información relevada a través del último censo (2001) no permite discernir con exactitud ni cuántas personas hablan español como lengua de origen, ni cuántos inmigrantes de países hispano-hablantes viven en Canadá.

En cuanto a la primera cuestión (cantidad de personas que hablan español), el censo sólo indaga "la lengua usada en el lugar de trabajo", dato que es irrelevante para conocer la lengua heredada de la población inmigrante.

En relación con la última cuestión (inmigrantes de países hispano-hablantes), el censo pregunta acerca del "origen étnico" de la población, lo que,

"se refiere al grupo étnico o cultural al cual pertenecen los antepasados del respondiente. Un antepasado es alguien de quien una persona es el descendiente y es generalmente más distante que un abuelo/a. El origen étnico corresponde a las "raíces" o bagaje ancestral de la población y no debe ser confundido con la nacionalidad", (Statistics Canada, 2005: <http://www40.statcan.ca/101/cst01/defdemo26a.htm?returnfile=demo26a.htm>, comillas en el original).

Esta información, pues, no discierne el país de nacimiento de los habitantes de Canadá, en el caso –muy frecuente– de latinos o españoles, nacidos en Latinoamérica o España, respectivamente, pero con antepasados nacidos en otras tierras.

Por último, si bien la pregunta acerca del lugar de nacimiento de los inmigrantes podría resolver la cuestión anterior, la clasificación posterior de los países de origen, agrupa las respuestas en:

- Inmigrantes nacidos en América Central y América del Sur (que incluye pocos países de habla no inglesa y francesa).
- Inmigrantes nacidos en Europa del Sur (en la que están incluidos, entre muchos otros, los nacidos en España).
- Inmigrantes nacidos en Caribe y las Bermudas (en el que están incluidos, entre otros, los inmigrantes nacidos en México).

Esta agrupación de las respuestas no permite saber la cantidad de habitantes de Canadá nacidos en países de habla hispana.

Por todo lo dicho, disponemos únicamente de los datos provistos por un estudio realizado por la Embajada de España en Canadá (Barrio Barrio (dir.) y col., 2000), aunque requieran actualización.

Según el estudio citado, en 1991, la distribución de la población según el origen era la siguiente: 28% británico, 23% francés, 3% alemán, 2% ucraniano, 2% hispano, 1,5% aborigen y 37,5% de distintos orígenes. En 1996, había en Canadá 402.100 personas de origen hispano, siendo 213.140 las que tienen el español como lengua materna y 141.640 las que lo utilizan en sus casas. A partir de estos datos, preguntas cruciales para avanzar en la investigación en este campo de estudio son: ¿Qué pasa con las restantes 71.500 personas que no conservan el español? ¿Cuáles son las condiciones y razones para que esta pérdida lingüística ocurra?

Por otra parte y paradójicamente, en los últimos años, el español está creciendo mucho en Canadá, si consideramos el interés en su estudio, sin discriminar si se trata de estudiantes de origen hispano o no. Se ha convertido en la tercera lengua de instrucción luego del inglés y el francés, es decir la primera lengua internacional y no oficial enseñada, si contamos todos los niveles del sistema educativo. Según este trabajo, en términos relativos, este idioma ha experimentado un crecimiento del 300% entre 1990 y 2000, lo que este estudio califica como “espectacular” (Barrio Barrio (dir.) y col., 2000, p. 3). La población de origen francófono es el segmento que más ha contribuido a este fenómeno. Por ejemplo, de acuerdo a este estudio en el periodo 1991-1996, en la provincia de Québec la gente capaz de mantener una conversación en español experimentó un crecimiento del 31,15% (pp. 5-6). En esa provincia, en el mismo periodo, la tasa de crecimiento del español era 30 veces superior a la del italiano que era la tercera lengua hablada en Québec en ese momento.

Los datos extraídos para el periodo 1999-2000, en centros educativos públicos y privados de todo Canadá, arrojan que el español es la sexta lengua extranjera enseñada en el nivel primario con apenas el 15% de alumnos, elegida luego del italiano, portugués, polaco, árabe y chino. En secundaria, por el contrario, el español pasa a ocupar el primer lugar de lengua extranjera estudiada por el 45% de estudiantes, siguiéndole el chino, el alemán, el japonés, el italiano y otras lenguas. (Barrio Barrio (dir.) y col., 2000, p. 11).

Éstos son los únicos datos disponibles y en ellos no podemos discernir claramente cuantos de estos estudiantes son hispanohablantes de origen⁹.

De acuerdo al trabajo mencionado, cada vez más gente quiere aprender español hoy y todo el sistema educativo (público y privado) está tomando conciencia de este interés. En particular, los ministros de educación de algunas provincias, como Alberta, British Columbia, Manitoba, New Brunswick, Ontario, Québec y Saskatchewan, apoyan decididamente la enseñanza del español como lengua extranjera dentro del currículo de la enseñanza primaria y secundaria (Barrio Barrio (dir.), 2000, pp. 12 y ss.).

Muchos son los factores que contribuyeron a este crecimiento del interés por el español. Entre ellos, pueden mencionarse, por ejemplo, el incremento de la inmigración permanente de población de origen hispano a Canadá; el aumento de las relaciones económicas, comerciales y culturales entre países de habla hispana y Canadá (Tratado de Libre Comercio mediante); el propio carácter multicultural de la sociedad canadiense y la visibilidad del español a través de Internet.

La oferta de nuevos canales de televisión en español, la inclusión de carteles en español en espacios públicos y privados en algunas regiones del oeste de Canadá, el incremento de cursos de español en todos los niveles educativos en todo el país constituyen signos del apoyo oficial y general al interés por el español y la cultura hispánica en Canadá.

Para satisfacer este interés, el Ministerio de Educación de España ha establecido una nueva política destinada a expandir y apoyar la diseminación de la lengua española y las culturas de raíz hispánica (Barrio Barrio (dir.) y col., 2000, pp. 3-4). Los primeros pasos de esta política son:

- La firma de acuerdos de cooperación mutua entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, por un lado, y Consejos escolares, centros académicos universidades y Departamentos de Educación canadienses, por el otro;
- La visita de asesores técnicos que actúan en España y en Canadá en diversas tareas como la formación de docentes, organización de conferencias y la promoción del intercambio académico entre otras.

Esta política constituye, sin duda, una contribución valiosa al joven campo de ELO en Canadá que no puede desaprovecharse. Es deseable que la misma sea monitoreada de cerca desde la investigación y bien aprovechada por la comunidad hispano-canadiense.

4. Conclusión: cómo satisfacer las necesidades lingüístico-culturales de la comunidad hispana residente en Canadá

El panorama analizado acerca de la experiencia canadiense muestra que este país ofrece condiciones facilitadoras, pero también limitantes para el desarrollo de los programas de español como lengua de origen, su investigación y su pedagogía.

⁹ En el trabajo citado, la categoría "lengua extranjera" está usada desde el punto de vista de la oferta curricular y no desde el de los usuarios del currículo, es decir los alumnos. El español y las otras lenguas citadas son extranjeras respecto de las dos lenguas oficiales de este país, pero nada sabemos sobre el carácter de "extranjero" de estas lenguas para sus aprendices, para quienes estas lenguas podrían tanto ser heredadas o terceras lenguas extranjeras.

En cuanto a las condiciones prometedoras pueden considerarse la experiencia única de este país en los programas de inmersión al francés –instalados y respetados por francófonos y anglófonos en todas las escuelas públicas– y la celebración popular y oficial de la multiculturalidad comenzada hace más de tres décadas. A pesar de las originales funciones político-ideológicas de esta celebración –analizadas más arriba–, la misma también expresa un marco ideológico y legislativo propicio para la expansión y profundización de proyectos educativos de lenguas de origen. La Ley de Multiculturalidad (1988), así como la experiencia concreta desarrollada en diversas provincias en programas de instrucción en lenguas de origen marcan sin duda un precedente muy fértil que debe seguir siendo explotado.

En segundo lugar, la ampliación de la demanda de instrucción en español y el crecimiento de la cultura latina e hispánica puede contarse, también, como otro factor facilitante. El apoyo reciente que el gobierno de España ha invertido para satisfacer el interés en expandir la lengua española en Canadá es un dato que no debe desperdiciarse en la profundización de las políticas lingüísticas.

Pero todavía queda mucho por hacer en el terreno de garantizar recursos (especialmente financieros, pedagógicos y humanos) para este campo. El sube-y-baja de la ambivalencia canadiense parece haberse orientado, en los años '70, hacia la construcción de un discurso progresista, multicultural y aglutinante de las diferencias, capaz de ocultar los resabios discriminatorios en las propias instituciones al mismo tiempo que diferenciarse de su vecino del Sur. Desde entonces, ha corrido mucha agua bajo el puente y se ha avanzado bastante en la traducción de la retórica política de la multiculturalidad en medidas concretas para conseguir recursos técnicos, materiales y financieros para el desarrollo de programas multilingües y multiculturales. Sin bien estos recursos pueden considerarse suficientes e inclusive abundantes para otras comunidades lingüísticas con mayor tradición y peso político en Canadá, son aún demasiado escasos en el área del español. Los recientes convenios firmados entre el gobierno español y algunas pocas instituciones son simplemente el comienzo de un camino todavía largo por recorrer. Se necesita multiplicar este tipo de convenios no solamente con la Madre Patria, sino explotando potenciales fuentes de financiamiento locales. Y acá es muy claro que no es sino la misma comunidad hispano-canadiense la que debe dar los primeros pasos para delinear cuáles son sus intereses lingüístico-culturales y cuáles sus prioridades. Una vez que éstos sean lo suficientemente reconocibles para la propia comunidad, la demanda debe encarnarse en la red institucional local ya existente para buscar donantes apropiados.

Algunos posibles aliados, dentro de Canadá, para apoyar financieramente este tipo de programas podrían llegar a ser el Ministerio de la Herencia Canadiense¹⁰, a nivel federal, u organismos provinciales cuya función sea el respaldo de políticas inmigratorias o el desarrollo de las comunidades étnicas, similares a MISA (Metropolitan Immigration Settlement Association) en Nueva Escocia o al Conseil des Classes Ethniques du Québec o el Ministerio de Comunidades Culturales e Inmigración de Québec.

Por otra parte, para garantizar espacio físico donde realizar estos programas de instrucción, pensando especialmente en los niños de la segunda generación de inmigrantes, los consejos escolares, las bibliotecas públicas o las universidades podrían ser excelentes socios y, al mismo tiempo darían legitimidad institucional a los emprendimientos comunitarios.

¹⁰ El Ministerio de la Herencia Canadiense (*Department of Canadian Heritage*), que depende directamente del gobierno federal, “es responsable por las políticas nacionales y programas que promuevan contenido canadiense, desarrollen participación cultural, activen la ciudadanía y la participación en la vida cívica de Canadá y fortalezcan conexiones entre los canadienses”. Canada Heritage, 2005. Este Ministerio ofrece subsidios a individuos u organizaciones sin fines de lucro para proyectos de acción que se propongan fortalecer algunos de los aspectos señalados.

Más allá de los problemas de financiamiento y edilicios, está el tema clave de la investigación pedagógica, formación específica y acreditación de los maestros para estos programas. Un análisis en profundidad sobre los problemas de PELO en Québec puede arrojar algunas pistas ya que el mismo comparte muchas características con otros programas análogos (Benyon & Toohey, 1991). Por ejemplo, los maestros no están formados especialmente para enseñar lenguas de origen. Por lo general, son personal voluntario o docentes que son hablantes nativos de la lengua en cuestión (Arora, 1996). Si bien la competencia y fluidez del hablante nativo es sin duda una gran ventaja para la enseñanza de cualquier lengua, es también obvio que se necesitan calificaciones adicionales para sortear los desafíos de esta tarea. En este sentido, la situación no es homogénea al respecto: mientras que algunos programas en Canadá prevén no sólo la formación sino la certificación de los docentes como es el caso de Saskatchewan, otros apenas pueden sortear el desafío de conseguir maestros voluntarios.

En este sentido, todavía hay un cuerpo de conocimiento que debe ser generado acerca de cuáles son las necesidades lingüísticas y particularidades dialectales de la comunidad hispano-canadiense, según región, y cuál es la pedagogía más apropiada para satisfacerlas. En esta tarea, es posible aprovechar, aunque no replicar, los avances de la experiencia estadounidense con su propia comunidad bilingüe, pero va a ser necesario invertir mucho en la experimentación pedagógica en el terreno de la alfabetización en educación preescolar y escolar para la que hay escasa literatura publicada. Sin duda, en la generación de este conocimiento los centros académicos universitarios, especialmente los asociados a los departamentos o facultades de educación y enseñanza de lenguas modernas y español tienen un rol importante que cumplir.

Bibliografía

- ARORA, V. (1996): *International/Heritage Language Resources: A Bibliography*, The Multilingual Association of Regina Inc.
- BARRIO BARRIO, J. F. (dir.) y colaboradores (2000): *Situación del español y actuaciones de la Consejería de Educación y Ciencia en Canadá*, Ottawa, Oficina de Educación y Ciencia, Embajada de España.
- BENYON, J., & TOOHEY, K. (1991): "Heritage Language Education in British Columbia: Policy and Programs", en *Canadian Modern Language Review*, 47 (4), pp. 606-616.
- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. New York, Holt, Reinhart, and Winston.
- CANADA HERITAGE (2005): <http://www.pch.gc.ca/index_e.cfm> [consulta: 20-7-05].
- COLOMBI, M. C., & ROCA, A. (2003): "Insight from Research and Practice in Spanish as a Heritage Language", en ROCA, Ana, & COLOMBI, M. Cecilia (eds.): *Mi Lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington D.C., Georgetown University Press, pp. 1-21.
- CUMMINS, J. (1993): "The Research Basis for Heritage Language Promotion", en DANESI, M.; McLEOD, K., & MORRIS, S. (eds.): *Heritage Language and Education. The Canadian Experience*. New York, Mosaic Press.
- CUMMINS, J., & DANESI, M. (1993): *Heritage Languages. The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*, Montreal, La maitresse d'école inc.
- CUMMINS, J.; Ramos J., & Lopes, J. (1989): *The Transition from Home to School: A Longitudinal Study of Portuguese-Speaking Children. Unpublished Research Report*, OISE.
- CUMMINS, J., & TROPER, H. (1985): "Multiculturalism and Language Policy in Canada", en COBARRUBIAS, J. (ed.): *Language Policy in Canada. Current Issues*, Québec, CIRB/ICRB.

- FLEURY, B. (2000): "Le PELO de la CECM à la CSDM: intégration et pluralisme", en LAURIER, M., TÉMISJIAN, K. (eds.): *L'enseignement des langues d'origine/langues internationales à l'heure de la réforme*, Actes du colloque tenu les 21 et 22 octobre 1999 à la Université de Montreal, Centre de langues patrimoniales-Centre d'études ethniques, Montreal, pp. 15-18.
- HARNEY, R., & TROPER, H. (1975): *Inmigrants. A Portrait of Urban Experience 1890-1930*, Toronto, Van Nostrand Rheinhold.
- LESSOW-HURLEY, J. (1990): *The Foundations of Dual Language Instruction*, New York, Longman.
- LYNCH, A. (2003): "Toward a Theory of Heritage Language Acquisition Spanish in the United States", en ROCA, A., & COLOMBI, M. C. (eds.): *Mi Lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States*, Washington D.C., Georgetown University Press, pp. 25-50.
- PERREGAUX, Ch. (2000): "Avec les approches didactiques Eveil au langage/Ouverture aux langues, vivre et apprendre les langues autrement", Conference d'ouverture, en LAURIER, M., & TÉMISJIAN, K., (eds.): *L'enseignement des langues d'origine/langues internationales à l'heure de la réforme*, Actes du colloque tenu les 21 et 22 octobre 1999 à la Université de Montréal. Centre de langues patrimoniales-Centre d'études ethniques, Montreal, pp. 10-13.
- ROCA, A., & COLOMBI, M. C. (eds.) (2003): *Mi Lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States*, Washington D.C., Georgetown University Press.
- STATISTICS CANADA (2005): <http://www.statcan.ca/>, [consulta: 24-7-05].
- SOLE, Y. (1981): "Consideraciones pedagógicas para la enseñanza del español a estudiantes bilingües", en VALDEZ, G.; LOZANO, A., y GARCÍA-MOYA, R.: *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual. Issues, Aims, and Methods*, New York, Teachers College, pp. 21-29.
- TROPER, H. (1979): *Un Uncertain Past. Reflections on the History of Multiculturalism*, TESL talk, 10, 7-15.
- U.S. CENSUS BUREAU, POPULATION DIVISION, ETHNIC AND HISPANICS STATISTICS BRANCH (2002): "Hispanic or Latino Origin for the United States, Regions, Divisions, States and for Puerto Rico: 2000 (PHC-T-10)." Online: www.census.gov/population/www/cen2000/phc-t10.html [consulta: 10-3-02].
- VALDEZ, G.; LOZANO, A., y GARCÍA-MOYA, R. (1981): *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual. Issues, Aims, and Methods*, New York, Teachers College.
- VALDEZ, G. (1981): "Pedagogical Implications of Teaching Spanish to the Spanish-Speaking in the United States", en VALDEZ, G.; LOZANO A., y GARCÍA-MOYA R.: *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual. Issues, Aims, and Methods*, New York, Teachers College, pp. 3-20.