



Percepciones y actitudes en torno a la lengua española en Estados Unidos

María Jesús Criado

Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset

RESUMEN

La creciente importancia de la población hispana en Estados Unidos y la expansión social que en paralelo registra el idioma español se acompaña, como reverso, de una rápida aculturación lingüística de los jóvenes. En esta tendencia, que supone la sustitución y pérdida, más o menos completa, de la lengua vernácula, median diversos factores. Las tendencias uniformadoras, las políticas educativas y los movimientos conservadores, opuestos a la diversidad lingüística, son los más explícitos. Pero también operan, de modo tácito, las imágenes, prejuicios y actitudes vinculadas a las lenguas y a los hablantes. En este artículo se examinan estos factores y se anotan las diversas vertientes que intervienen en este proceso.

Palabras clave: 1. migración internacional, 2. población hispana, 3. bilingüismo, 4. lengua española, 5. Estados Unidos.

ABSTRACT

The increasing importance of the Hispanic population in the United States and the ongoing social expansion that the use of the Spanish language signals is accompanied—in the reverse—with rapid linguistic acculturation among young people. Various factors intervene in this trend, which involves the replacement and almost complete loss of Spanish. Most visible among these factors are the tendency toward uniformity, educational policies, and conservative movements opposed to linguistic diversity. However, images, prejudices, and attitudes connected to the languages and to the speakers also operate tacitly. This article examines these factors and notes the various aspects involved in this process.

Keywords: 1. international migration, 2. Hispanic population, 3. bilingualism, 4. Spanish, 5. United States.

Introducción¹

El notable impulso que presenta la lengua española en Estados Unidos, fruto del creciente volumen de la población de origen hispano y de su gradual relevancia económica y política, contrasta con la aculturación lingüística que se observa en los jóvenes. En esta tendencia, que supone la pérdida, más o menos completa, de la competencia en la lengua vernácula, median diversos factores. La prevención hacia la pluralidad lingüística, los temores (infundados) sobre el curso de la asimilación, las políticas educativas, opuestas al fomento de otros idiomas, y los movimientos “americanistas”, que han hecho de esta cuestión su principal campo de batalla, son los más tangibles. Pero también inciden, de modo tácito, las imágenes y actitudes –internas y externas– en torno a las diversas lenguas y sus comunidades de hablantes. En las siguientes páginas se examinan estos elementos y se anotan algunos de los argumentos y dinámicas que contribuyen a socavar la base social del español que se habla en Estados Unidos.

Diversidad lingüística e inmigración

La cohabitación de distintas lenguas en un mismo espacio, como es bien sabido, suele resultar –más veces que no– conflictiva. Que el lenguaje sea el utensilio que media entre el hombre y el mundo –con el que se otorga sentido y se lee la realidad circundante– y la lengua una institución social de elevada carga emblemática convierten a ésta en un instrumento –práctico y simbólico– de poder. La mezcla de lenguas se une al desorden, a la fragmentación, al caos, y el mito de Babel, advertencia y símbolo del castigo divino, así lo ejemplifica. De manera que si los procesos de colonización y conquista o la coincidencia de comunidades distintas han conllevado la imposición del habla del grupo dominante, el aumento de la pluralidad lingüística se percibe, comúnmente, como una amenaza a la cohesión social y, en general, a *la esencia* que conforma la identidad nacional. De ahí que se preste fácilmente al uso maniqueo de los datos por parte de conservadores y esencialistas, que tenderán a exacerbar los temores difusos de la población. La dificultad práctica –administrativa, educativa, etcétera– que conlleva la diversidad y el desorden cognitivo que suele acompañarla –manifiesto en la incomodidad que suscita no entender lo que otros hablan– aportan razones y motivos para la oposición más categórica.

¹ La investigación en la que se basa este trabajo se efectuó durante una estancia posdoctoral, de 2001 a 2003, en el Centro sobre Migración y Desarrollo de la Universidad de Princeton y contó con una beca de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades de España y con el apoyo de dicho centro. Agradezco a Alejandro Portes, a Sonia Veredas y a los evaluadores de *Migraciones Internacionales* sus comentarios y sugerencias. El contenido es, claro está, responsabilidad exclusiva de la autora.

La difusión de los datos del Censo 2000 de Estados Unidos sobre usos lingüísticos y habilidad en la lengua inglesa suele suscitar, así, una cascada de reportajes y declaraciones mediáticas que proyectan negros presagios para la sociedad y la lengua dominante, cuando, ciertamente, que se hable otro idioma en el ámbito doméstico no significa que se postergue el inglés –tanto *dentro* como *fuera*– o que no se domine suficientemente. Tales datos admiten, además, suficientes matizaciones. En ningún momento se vinculan, por ejemplo, con otros hechos (año de llegada, evolución de las lenguas vernáculas, etcétera) que ayuden a situar las cifras en perspectiva y a sopesar, por tanto, su significado. Asimismo, sólo una comunidad –la hispanohablante– va a ser citada expresa y reiteradamente y, por ende, sólo sus miembros aparecen como fuente de la supuesta amenaza e, implícitamente, como *adversario a doblegar*.

Y si bien es cierto que la diversidad lingüística está aumentando, ello se debe, no tanto a un cambio de tendencia entre los inmigrados a aprender el idioma –como algunos aducen–, sino a dos factores demográficos que operan en conjunto. Esto es, el incremento de los flujos tras un largo período de restricción, de un lado, y, de otro, las mayores tasas de fertilidad entre la población foránea, efecto que se amplía debido a su edad media, inferior a la estadounidense. De ahí que las proyecciones respecto a ciertas lenguas minoritarias, y en particular la española, apuntan a un aumento significativo del volumen de hablantes en las dos próximas décadas (Crawford, 1996). Veamos pues, un poco más despacio, los datos referidos.

Decodificando cifras

Según el Censo 2000 de Estados Unidos, unos 47 millones –18% de los residentes de 5 años o más– hablan una lengua vernácula. De ellos, algo más de la mitad (25.5 millones) dice tener, a su vez, un completo dominio del inglés, mientras el resto (21 millones, 8% del total) reconoce “alguna dificultad”, categoría que resulta de una reagrupación censal que polariza la distribución al equiparar los valores intermedios de la escala con los negativos.² Aun así, como muestra el cuadro 1, si se suman los

² En 1982 la Oficina del Censo de Estados Unidos decidió, tras un estudio, considerar “hábil” en la lengua inglesa sólo a quienes dicen hablarlo “muy bien”, sumando el “bien” a las categorías negativas (“no bien” y “nada”). Esto, más la subjetividad añadida a toda autodefinición y la falta de una guía que oriente en las respuestas, da lugar a una sobrestimación tanto de quienes informan de dificultades con el inglés como de los hablantes de otras lenguas. Así, por ejemplo, según cálculos de Crawford (2001), la cifra de quienes se declararon “hispanohablantes” en el Censo 2000 sobrepasaba en unos ocho millones a los autorregistrados como latinos. A ello habría que añadir la vinculada a la identificación étnica, bastante notable entre las minorías americanas nativas y que afecta también a otros grupos. Todo esto es fuente de distorsión y contribuye a nutrir los temores sobre la supuesta amenaza que *sufre* la lengua nacional (Crawford, 2002a).

bilingües a esa mayoría que sólo habla inglés, es fácil advertir que la generalidad de la población (92%) es totalmente diestra en ese idioma. Y aún queda algún margen para puntos intermedios. De hecho, casi la mitad (10.3 millones) de los que manifiestan carencias afirma hablarlo “bien”, lo que supone que sólo 4 por ciento de los registrados en total no se manejan bien (3%) con el idioma común o no lo hablan (1.3%), datos similares a los de 1990. Lo cual no parece tan anómalo si se considera el incremento sustancial de la inmigración en la pasada década, que ha elevado la cifra de foráneos a 31 millones en el 2000 (11.1% de la población) (cuadro 1) y el *stock* de población extranjera –suma de inmigrantes y de nativos con uno o ambos progenitores foráneos– a más de 56 millones –20% de la población, uno de cada cinco habitantes de Estados Unidos– (Schmidley, 2001).

Cuadro 1. Lengua utilizada en el hogar y competencia en inglés de los residentes en Estados Unidos de 5 años y más, 1990 y 2000.

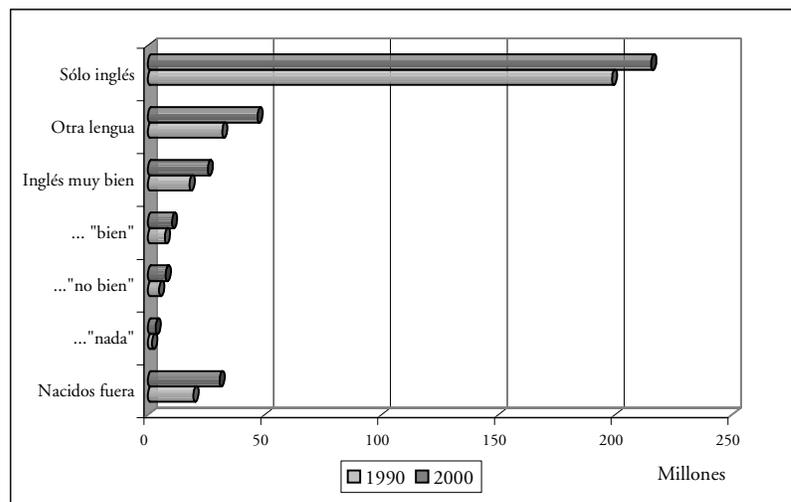
	1990		2000		Cambio (%) 1990-2000
	Millones	%	Millones	%	
Residentes mayores de 5 años	230.4	100.0	262.4	100.0	+13.9
Habla sólo inglés	199.0	86.2	215.4	82.1	+8.5
Habla otra lengua	31.8	13.8	46.9	17.9	+47.4
" e inglés muy bien	17.9	7.8	25.6	9.8	+43.5
" bien	7.3	3.2	10.3	3.9	+41.4
" no bien	4.8	2.1	7.6	2.9	+57.9
" nada	1.8	0.8	3.4	1.3	+82.4
Total "con alguna dificultad"*	14.0	6.1	21.3	8.1	+52.5
Nacidos en el extranjero	19.8	7.9	31.1	11.1	+57.4

* Suma de las tres categorías previas, esto es, todos, excepto los que indicaron que hablaban “muy bien” inglés, umbral de la habilidad completa según el Departamento de Educación de Estados Unidos.

Fuente: Oficina del Censo de Estados Unidos, censos de población de 1990 y del 2000.

El incremento de otras comunidades lingüísticas y la habilidad de sus miembros con el idioma nacional son hechos paralelos, pues, al fenómeno migratorio. Las variaciones en las categorías reflejan tendencias que se iniciaron en la década anterior y son plenamente explicables a la luz de los cambios demográficos habidos en ese período. De hecho, como evidencia el cuadro 1, la variación de 1990 a 2000 que observan las minorías lingüísticas es diez puntos menor que la que atañe a la inmigración (47.4 vs. 57.4%), mientras que los bilingües aumentan a un ritmo relativamente similar al de las citadas minorías y suponían, en el 2000, más de la mitad (56%) de ese grupo (gráfica 1).

Gráfica 1. Lengua y habilidad en inglés de los residentes en Estados Unidos mayores de 5 años, 1990 y 2000.



Fuente: Oficina del Censo de Estados Unidos.

En cuanto a los hispanohablantes, cuando se recogieron los datos del Censo 2000 constituían 11 por ciento de la población registrada mayor de 5 años (unos 28 millones) y 60 por ciento de los que utilizaban otra lengua en el hogar; esto es, 11 millones más que en 1990, cuando suponían 8 por ciento (cuadro 2). Su distribución territorial varía siguiendo las pautas residenciales, y ello refleja, por tanto, la tendencia a la concentración. Así, en California, Texas y Nuevo México habla español más de la cuarta parte de sus residentes (26, 27 y 29%), en Nueva York suponen 22 por ciento los que lo hablan y en el condado de Los Ángeles rondan el 40 por ciento.

Asimismo, según recoge el Censo 2000, casi la mitad de los hispanohablantes (13.7 millones) reconoce algún grado de limitación con la lengua inglesa (no lo habla "muy bien"), una tasa similar a la de la década previa, a pesar del fuerte ascenso de la inmigración (cuadro 2). Y también aquí, si desagregamos las cifras, se observa que tres de cada cuatro (73%), o bien son bilingües (51%) o hablan inglés "bien" (21%), y sólo uno de cada 10 (2.8 millones) advierte serias dificultades.³ Lo cual no es tan desmedido si se considera que una buena parte (16 millones o 41%) son inmigrantes y cerca de ocho millones llegaron en la pasada década (gráfica 2). Mientras, para el 21 por ciento de los latinos, el español es una lengua extranjera, dato que se omite de modo sistemá-

³ Censo 2000, "English Language Proficiency of Spanish Speaking Population", Summary File (SF3).

tico⁴ y que da fe de la profundidad del cambio lingüístico; sobre todo, si se tiene en cuenta que casi siete de cada 10 hispanos son de primera o segunda generación.

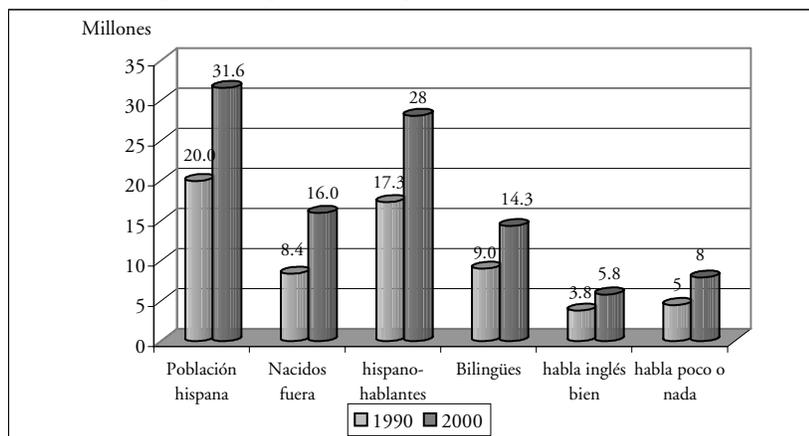
Cuadro 2. Habilidad en la lengua inglesa de los hispanohablantes residentes en Estados Unidos de 5 años y más, 1990 y 2000.

	1990		2000		Cambio (%) 1990-2000
	Millones	%	Millones	%	
Hispanohablantes de 5 años y más	17.3	100.0	28.1	100.0	+62.1
Habla inglés muy bien	9.0	52.1	14.3	51.1	+58.9
Habla inglés bien	3.8	22.0	5.8	20.7	+52.9
Habla inglés algo	3.0	18.0	5.1	18.3	+68.7
Habla inglés nada	1.5	8.0	2.8	10.0	+91.9
Habla inglés "con alguna dificultad"*	8.3	47.9	13.7	48.9	+65.6
Población hispana mayor de años	20.0	100.0	31.6	100.0	+58.2
Nacidos en el extranjero	8.4	42.1	14.4	45.8	+72.2

* Incluye a todas las personas que dijeron hablar inglés menos que "muy bien".

Fuente: Censo 2000, English Language Proficiency of Spanish Speaking Population, Summary File (SF3). Elaboración propia.

Gráfica 2. Usos lingüísticos y habilidad en la lengua inglesa de la población hispanohablante, 1990 y 2000.

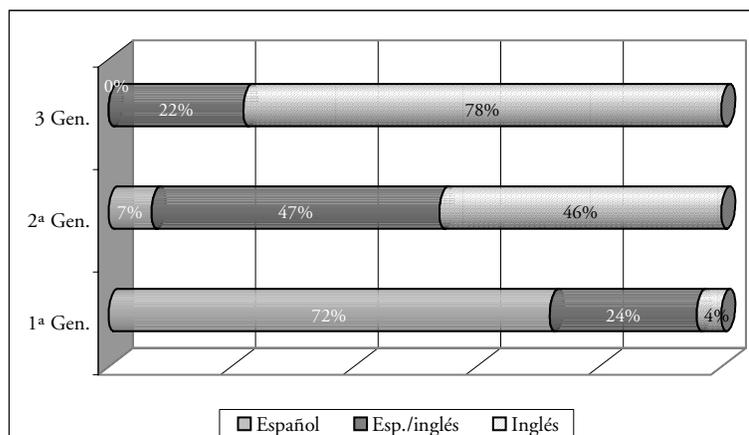


Fuente: Oficina del Censo de Estados Unidos. Elaboración propia.

⁴ Al igual que se obvian, normalmente, las dificultades lingüísticas en otros grupos. Los asiáticos, por ejemplo, presentan un índice mayor (52%) en las categorías negativas así como en la de los hogares "lingüísticamente aislados" (29.2 frente a 23.8% de los hispanos). El Censo 2000 define como hogar "lingüísticamente aislado" aquel en el que ninguno de sus miembros de 14 años o más 1) habla *sólo* inglés o 2) habla otra lengua e inglés "muy bien". Es decir, todos los miembros de 14 años o más tienen "al menos alguna dificultad con el inglés".

En efecto, diversos estudios coinciden en señalar la rapidez del giro lingüístico entre los hijos de los inmigrantes, incluidos los de origen hispano, a pesar de las especiales condiciones que favorecen la continuidad del español (concentración residencial, proximidad a los lugares de origen, entramado mediático, interés económico, etcétera). Así, según un estudio efectuado por el *Washington Post*, la Fundación Familia de H. Kayser e investigadores de Harvard en el 2000, cerca de 80 por ciento de los entrevistados de tercera generación hablaban únicamente, o sobre todo, inglés en casa, y sólo 1 por ciento hacía un uso más extensivo del español. Estos datos los ratificó la encuesta del Centro Pew Hispanic y la fundación citada en 2002, como se puede observar en la gráfica 3 (Goldstein y Suro, 2000; Pew Hispanic y Kaiser Foundation, 2002b).

Gráfica 3. Primera lengua en la población latina según generación.



Fuente: Pew Hispanic y Kaiser Foundation, 2002, National Survey of Latinos.

El giro al inglés es patente también a escala de preferencias. Así, sólo 6.5 por ciento de los entrevistados en el trabajo de Portes y Rumbaut (2001) sobre segunda generación anteponían el español al final de secundaria, ni la mitad que tres años antes (15%), en la primera fase del estudio. Incluso, entre los cubanos que asisten a escuelas privadas bilingües – donde son más, por ende, los que dominan las dos lenguas (62%) –, la generalidad (95%) prefiere hablar inglés. Entre los mexicanos, los registrados en este rubro son casi tres de cada cuatro (73.3%) (ver cuadro 3). En no pocos casos, el desafecto a la lengua vernácula se transforma en una abierta oposición a utilizarla aun con los progenitores, aunque éstos insistan en ello o no dominen el inglés (Portes y Rumbaut, 2001; trabajo de campo, Nueva York, 2002). Lo cual va más allá de una simple cuestión lingüística, al erigir una barrera entre generaciones y dar lugar a impor-

tantes –y graves– implicaciones que afectan al futuro de muchos jóvenes (Portes y Rumbaut, 2001; Portes y Hao, 2002; Suárez-Orozco y Suárez Orozco, 2001).

Cuadro 3. Bilingüismo y preferencias lingüísticas en la segunda generación según grupos nacionales (%).

<i>Nacionalidad</i>	<i>1992</i>	<i>Prefiere inglés</i>		<i>Bilingües</i>
		<i>1995-1996</i>	<i>2002</i>	<i>1996</i>
Colombiana	70.4	90.1	65.5	43.2
Cubana**	83.0	95.2	76.5	61.6
Mexicana	44.8	72.3	93.5	39.1
Nicaragüense	73.6	89.3	59.5	47.0
Otros latinos	75.5	90.1	95.7	43.2
Latinoamericana	71.0	...	79.5

Fuente: Children of Immigrant Longitudinal Study (CILS), Portes y Hao (1998), Portes y Rumbaut (2001) y Portes (2004).

** La cifra corresponde a los que asisten a una escuela privada (para los que acuden a una escuela pública la tasa en 1995-1996 era 95 por ciento y 58 por ciento en 2002, casi 20 puntos menos). En cuanto a la de bilingües, en ese grupo era de 44 por ciento.

Y es que los descendientes de los inmigrantes de hoy, como ya ocurrió antes, se inclinan por la lengua en la que son escolarizados, la que acapara, a su vez, todo el prestigio social y está libre de mácula; el requisito obligado –*aunque no suficiente*– para el éxito.

*La escolarización de los hispanos:
políticas educativas y movimiento antieducación bilingüe*

Si a escala general la diversidad lingüística es un tema espinoso, la controversia se agudiza cuando se incorpora la variable “educación”. Y es que, si aquella cuestiona un *orden de cosas*, la segunda es el instrumento capital que lo reproduce a la par que decisivo para el futuro de los jóvenes. La batalla en pro de la uniformidad que lidera el movimiento English-Only desde los ochenta –fructífera en 25 estados y en el Congreso–⁵ se une a las dificultades que implica y las deficiencias que arras-

⁵ El movimiento actual English-Only data de 1983, fecha en que el ex senador por California S. I. Hayakawa y J. Tanton –ecologista y activista del control de población– fundan U.S. English, *lobby* que ha liderado la ofensiva en pro de la oficialización del inglés en el Congreso, las legislaturas estatales y los comicios. A los cuatro años de su fundación, English Only declaraba 400 mil afiliados y hoy, un millón más. Sus propuestas han sido consideradas en 48 de los 50 estados. Los electores han refrendado medidas de English-Only, por amplio margen en general, y numerosas legislaturas los han secundado. Con la adhesión de Iowa, en marzo de 2002, son ya 27 los estados que han declarado al inglés lengua oficial. Le precedieron Utah, (2000), Alaska y Missouri (1998), Wyoming (1996),

tra la educación de las minorías. En las dos últimas décadas, ambos términos –lengua y educación– se han convertido en ejes de un acalorado debate político, con la educación bilingüe –siempre controvertida– en el punto de mira. Las suspicacias en torno suyo han ido aumentando a la par que las iniciativas que propugnan el inglés como única lengua de instrucción (Crawford, 1999; Beykont, 2002; Gándara, 2002; Moll y Ruiz, 2002).

Pues si la escolarización de inmigrantes está lejos de tener una respuesta fácil, la situación se complica aún más cuando ello coincide con una fase restrictiva presupuestaria –la “rebelión de las tasas”, como la denominan los Suárez-Orozco (2001)– y se le suman otros elementos, que no suelen tampoco andar muy lejos: inestabilidad y déficit socio-económico familiar, falta de atención específica, escasez e inadecuación de materiales y profesorado, confusión en los objetivos de los programas y tiempo que precisan, masificación y segregación escolar, etcétera (Krashen, 1997; Crawford, 1999; Beykont, 2002; Gándara, 2002). Póngase todo en la misma marmita, añádasele un contexto social suspicaz –si no contrario– al bilingüismo, los prejuicios y falsos supuestos respecto al mismo, un uso confuso –cuando no demagógico– de las cifras, la ansiedad e inquietud de los padres, una agresiva –y bien orquestada– campaña en contra de la instrucción en otro idioma, y se obtendrá la mezcla adecuada para cuestionar, y revocar mediante votación popular en varios estados –California, Arizona y Massachusetts–, lo que, en origen, constituyó una reñida conquista social: el derecho a ser educado en una lengua que se comprende⁶ (Crawford, 1999; Beykont, 2002).

Dakota del Sur, Montana y New Hampshire (1995), Alabama (1990), Arizona, Colorado y Florida (1988), Arkansas, Carolina del Norte y del Sur (1987), Dakota del Norte y Mississippi (1987), California y Georgia (1986), Indiana, Kentucky y Tennessee (1984), Virginia (1981), Illinois (1969) y Nebraska (1920). Asimismo, a escala federal se han presentado, desde 1981, más de 50 proyectos de ley demandando la oficialización del inglés; los últimos –el *English Language Unity Act of 2003* y el *National Language Act of 2003*– corresponden a la actual legislatura y datan de febrero de 2003. Cuatro de ellos lograron el respaldo de una de las Cámaras del Congreso. El más reciente, el *English Language Empowerment Act*, fue revalidado por la Cámara Baja en agosto de 1996 (259 votos contra 169). El Senado, consciente del veto de Clinton, no consideró la medida. De aprobarse, habría prohibido la mayoría de las publicaciones federales en otras lenguas, revocado el derecho de voto bilingüe, restringido las ceremonias de naturalización al inglés y protegido a los anglohablantes de “discriminación” (Crawford, 2000; Beykont, 2002; U.S. English Inc., <www.us-english.org>).

⁶ La educación bilingüe ha existido en variadas formas en el curso de la historia de Estados Unidos, pero su reconocimiento a escala nacional no fue sino hasta 1968, año en que el Congreso aprueba la *Title VII of the Elementary and Secondary Education Act*, o Acta de Educación Bilingüe. Ésta transformó el modo en que eran instruidas las minorías lingüísticas, promoviendo igual acceso al currículo, formando a una generación de educadores y fomentando un mejor desempeño entre los estudiantes. El Acta de Derechos Civiles de 1964, el Acta de Educación Bilingüe de 1968 y el veredicto de la Corte Suprema en el caso *Lau vs. Nicholas* en 1974 establecieron legalmente que educar a los miembros de lenguas minoritarias en una lengua que no comprenden es una violación de los derechos civiles.

Pero quizá lo primero que se debe aclarar es que muy pocos menores son instruidos en la lengua vernácula. Por varios motivos. Uno es que, fuera de círculos restringidos –de los que el mejor ejemplo es el enclave cubano de Miami–, la educación bilingüe [EB] no goza de buena imagen y se encuentra, además, *bajo sospecha*. Se le vincula a “intereses creados” (de docentes y gestores), a “dificultades escolares”, a “programas especiales para pobres y atrasados” y a “segregación y fracaso escolar”. Lo general, pues, es que únicamente si no se posee suficiente habilidad en inglés se considere una alternativa. Pero además de los escolares en ese caso –cerca de 10% de los matriculados en escuelas públicas en el curso 2000-2001–, sólo una minoría recibe instrucción en su lengua nativa. Por varias razones. A menudo no hay suficiente número de alumnos del mismo nivel en la escuela para hacer práctica la instrucción bilingüe (se requiere un mínimo de 20). En cualquier caso, la escasez de profesores bilingües habilitados la hace normalmente imposible.⁷

Así, a nivel nacional, y según datos de la National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA), de los casi 4.6 millones de *limited english proficient students* (LEPS) registrados en el curso 2000-2001, sólo un millón (22.7%) recibían parte de la instrucción en su lengua nativa,⁸ mientras cerca de 2.5 millones (54%) la recibían en inglés. Del 23 por ciento restante no había información a ese respecto (Kindler, 2002). El español es la lengua nativa de 80 por ciento de esta población, y es que el cambio demográfico está teniendo un fuerte impacto en el ámbito escolar.

En efecto, según datos del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES, 2002), 17 por ciento de los escolarizados en centros públicos de la nación en octubre del 2000 eran de origen hispano, casi cinco puntos por encima de lo que suponían en el conjunto de la población (12.6%) y 11 por ciento más que en 1972. Los cálculos apuntan a que rondan la cuarta parte de la matrícula en 2025 (cinco lustros antes de lo previsto a escala general). De hecho, el ascenso que experimentan las minorías, que rondan 40 por ciento de los escolares –17% más que en 1972–, se debe al de hispanos. Los afroamericanos –17%– aumentan sólo 2 por ciento en dicho período y el resto de los grupos lo hace 4 por ciento. En línea con lo que ocurre a nivel general, la distribución de este alumnado no es uniforme. Los estados del oeste y del sur presentan la mayor densidad (49 y 45%, respectivamente) y en el medio oeste se dan las más bajas (24%).

⁷ En el curso 1993-94, por ejemplo, según la Schools and Staffing Survey, sólo 30 por ciento de los que impartían clase a este alumnado habían recibido entrenamiento para ello y menos de 3 por ciento estaban titulados para impartir inglés como segunda lengua o en educación bilingüe (U.S. Department of Education, NCES, 1997b).

⁸ El informe incluye en el recuento los correspondientes a Puerto Rico: casi 600 mil, 97.6 por ciento de su población escolar, dato que incide en la suma total y, más aún, en este subgrupo, que quedaría reducido a 11 por ciento si se excluye a los estudiantes de este estado, ya que el español sigue siendo allí la lengua oficial.

En California, las minorías –cerca de cuatro millones– constituyen 63 por ciento del alumnado; en Texas, 58 por ciento (2.4 millones); en Arizona, Florida y Nueva York, entre 47 y 45 por ciento; en Illinois y Nueva Jersey, 40 por ciento, y en Nuevo México, 64 por ciento (Hoffman, 2003). Todos son focos de concentración hispana, de lo que se deduce fácilmente que éste es el segmento más representado.

La diversidad étnica se acompaña de la lingüística, que multiplica una inmigración muy reciente.⁹ Más de 460 lenguas se contabilizaban a nivel nacional en 2000-2001, según el informe de la NCELA (Kindler, 2002), entre los considerados “principiantes en inglés” –*English Language Learners* (ELLs)–. En California suponían entonces 25 por ciento de la población escolar (1.5 millones), de los que casi la mitad (48%) eran de origen hispano (Rossell, 2002). En Nuevo México recibían apoyo lingüístico 21.4 por ciento; en Arizona y Texas, alrededor de 15 por ciento, y en Nueva York, 8 por ciento (Hoffman, 2003; Kindler, 2002).

Cómo hacer frente a las necesidades específicas de este alumnado es una de las cuestiones más debatidas. Pero hay un punto en el que padres, educadores y políticos coinciden: el dominio del inglés es esencial para avanzar en la sociedad norteamericana. El problema, pues, es determinar el sistema más efectivo para ello. Los diferentes programas educativos implementados se pueden resumir en cuatro tipos: el *inglés como segunda lengua* (ESL) –instrucción específica durante algún período de la jornada lectiva–; la *inmersión estructurada* –la enseñanza se realiza en inglés y se centra en la práctica lingüística; algunos programas incluyen contenidos académicos *diluidos*, usando la lengua nativa para aclaraciones–;¹⁰ la *educación bilingüe transicional* –intenta conciliar las áreas académica y lingüística impartiendo algunas materias en la lengua materna mientras aprenden inglés; éste va sustituyendo a aquélla gradualmente para que los estudiantes se incorporen lo antes posible a la vía regular–, y, finalmente, la *educación bilingüe dual* –*two-way bilingual programs* (TWI) o *dual language*–, que une anglohablantes nativos con los de otra lengua (en teoría, en la misma clase) con el fin de que los dos grupos desarrollen las habilidades lingüísticas en ambas lenguas.¹¹

⁹ Según la encuesta de población de octubre del 2000, uno de cada cinco de los 49 millones matriculados entre la escuela elemental y la secundaria tenían al menos un progenitor nacido en el extranjero (9.3 millones) y 5 por ciento (2.5 millones) lo eran ellos mismos –Oficina del Censo de Estados Unidos, Current Population Survey (CPS), 2000–.

¹⁰ De ahí que también se le denomine “inmersión bilingüe” (*bilingual immersion*) e “instrucción protegida” (*sheltered instruction*), aunque el criterio es hacer el menor uso posible de la lengua nativa; pero otra de las dificultades de esta área es la notable confusión terminológica –y práctica– existente, lo que lleva a aplicar términos a programas cuyo espíritu, objetivos y aplicación pueden ser opuestos.

¹¹ El primer programa TWI se creó en 1961, pero su desarrollo fue mínimo en 20 años. En 1980 sólo estaban en activo ocho programas, la mayoría creados en las últimas dos décadas, sobre todo en la previa. En 1990 se contabilizaban 37 programas y 87 en 1994. De 1995 al 2000, la media anual de creación de nuevos grupos fue de 31. Pero a partir de



El éxito del programa elegido se mide por las tasas anuales de reasignación, esto es, por la cifra de estudiantes que reúnen los criterios de la escuela y pueden incorporarse a las clases comunes. La finalidad esencial, pues, de la –erróneamente llamada las más de las veces– educación bilingüe, con excepción –parcial– del segundo tipo, es facilitar la transición al inglés de la forma más *eficiente* (esto es, rápida). Muy lejos, por tanto, de los objetivos que distinguen a este modelo de otros enfoques: lograr la habilidad en dos lenguas, aumentar el desarrollo cognitivo y académico, y fomentar las relaciones interculturales positivas (Gándara, 2002).

El argumento básico a favor de la educación bilingüe es que, si se imparten algunas materias en la lengua nativa a los neófitos en inglés, podrán aprender éste al mismo tiempo, evitando con ello el retraso académico. A su vez, quienes más abogan por este sistema subrayan –en línea con el modelo de “la lengua como recurso” (Ruiz, 1984)– la transferencia de habilidades de una a otra lengua. De modo que si se alfabetiza en la materna –más fácil, pues, al conocer los significados, sólo hay que incorporar los signos–, podrán trasladar esas destrezas al inglés, desarrollando con ello una mayor habilidad a largo plazo (Krashen, 1997, 1999; Hakuta, 2001). Asimismo, sostienen que en una sociedad cada vez más global la escuela debería ayudar a mantener las lenguas nativas en vez de proscribir las. Los críticos, por su parte, argumentan que este enfoque mantiene a los chicos en un ciclo de dependencia de la lengua nativa que inhibe un progreso significativo en el aprendizaje del inglés, lo que implica su postergación escolar y, a la larga, social. Tesis que, según señalan Hakuta *et al.* (2000) y otros autores, no es refrendada por la literatura sobre bilingüismo.

La destreza en ambas lenguas no constituye, pues, un fin en sí mismo, y la continuidad en los programas se entiende, en todo momento, transitoria, sólo útil mientras se adquiere el suficiente dominio del inglés para acceder a la vía general. Su éxito se mide, así, por la rapidez con que se alcanza tal objetivo, factor que mediatiza las opiniones y es fuente de discordia. Hasta la aprobación de la última ley (enero de 2002), se estimaba que el plazo para la “normalización” lingüística no debería ser superior a cuatro años. El nuevo estatuto –conocido como *No Child Left Behind Act*– lo reduce a “no más de tres”. Éste, que supone un giro cualitativo en el modo de enfocar la educación de las minorías lingüísticas que cierra una trayectoria de 38 años, sustituyó el Acta de Educación

1998, y seguramente como reflejo de la crisis, aunque sube la cifra, baja el ritmo de crecimiento. En 2001 eran 266, tres más que en el 2000; ese año hubo 21 más que en 1999 (219), la mitad de los creados en 1998 (42) (Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs, www.cal.org/twi/directory/, diciembre de 2002). Sobre las características de los programas en activo, véase Howard y Sugarman, “Two-way Immersion Programs: Features...”.

Bilingüe por el Acta de Adquisición de la Lengua Inglesa.¹² Dirigida a fomentar la educación de los menores que desconocen o no dominan el idioma para que se acoplen a las clases regulares, la nueva ley enfatiza la *flexibilidad* y la *responsabilidad*. Los estados y distritos podrán usar los fondos federales para los programas que consideren más efectivos para el aprendizaje del inglés –lo que es una puerta abierta a dismantelar los programas bilingües– y serán “responsables” de mostrar el progreso anual de los LEPS mediante pruebas estándar, para lo que se arbitran *premios* y *sanciones* (Crawford, 2002a; Krashen, 2001; Beykont, 2002).

Todos los programas de educación bilingüe transicional, con independencia de su eficacia para incorporar a los estudiantes a la vía regular, alimentan, implícitamente, el prejuicio frente a las otras lenguas al basarse en la noción de “la lengua como problema” (Ruiz, 1984). Cualquier lengua, salvo el inglés, es sólo un obstáculo que se debe salvar para abrazar la *adecuada* cuanto antes. Sólo los programas *dual language* o *two way*, que parten del modelo opuesto, la juzgan como un recurso para la adquisición de una segunda lengua y una riqueza para los anglo-hablantes. Al valorar el otro idioma en el currículum, le reconoce –y, por ende, a sus hablantes– un prestigio, con lo que se favorecen las relaciones intergrupales (Gándara, 2002). Pero incluso esta modalidad no escapa del todo al mismo sino al estar limitados en el tiempo y los niveles.¹³

Según aumenta la inmigración en la década de los ochenta, y con ella los programas de educación bilingüe, éstos van a resultar cada vez más polémicos. La politización de la cuestión lingüística se traslada a la escuela (terreno mucho más fructífero a la larga y *sensible* en lo inmediato). El consenso popular respecto a la *eficacia* del “nadas o te hundes” a que fuerza la inmersión, que alimenta la mitología sobre la *facilidad* y *rapidez* de la incorporación de los grupos previos; el escaso eco mediático de los estudios que avalan la superioridad de la educación bilingüe en el aprendizaje del inglés; las dificultades que conlleva la atención a una población escolar cada vez más diversa –que coincide con una fase de restricción presupuestaria–, más los desacuerdos sobre el plazo necesario, han convertido a la educación bilingüe en objeto de numerosas críticas.

A ello han contribuido las muchas limitaciones que lastran la puesta en práctica de estos programas: barrios deprimidos, clases saturadas,

¹² Los cambios terminológicos son indicativos del nuevo enfoque. La palabra “bilingüe” se relega sistemáticamente. Así, además del cambio antedicho, la ley sustituye a la Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs (OBEMLA) –a cargo de esta población– por la Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement for Limited English Proficient Students (OELA).

¹³ La mayoría de los programas no van más allá de los primeros grados. Así, de las 266 escuelas que los ofrecían en octubre de 2002, 103 eran de primaria y 106 de primaria a elemental. En secundaria sólo había seis y de elemental a secundaria, dos (Center for Applied Linguistic, Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs).

déficit educativo familiar y económico,¹⁴ grave segregación escolar,¹⁵ escasez de presupuesto¹⁶ y de materiales curriculares bilingües y libros, junto a la dificultad para integrar académica y socialmente a sus participantes en la comunidad escolar general, que percibe a la educación bilingüe como un servicio para niños con retraso cuyos objetivos, filosofía e implementación no están claros o son censurables (Krashen, 1999; Beykont, 2002; Crawford, 1999). La falta de profesores calificados generó, por otra parte, el empleo de nativos o iniciados en una determinada lengua que no siempre tenían la suficiente formación o calificación. A la vez, las restricciones en los presupuestos escolares y el que contaran con fondos especiales dieron pábulo a la idea de que la instrucción en la lengua materna convertía a los chicos en *rehenes* de profesores y gerentes sin escrúpulos, que los utilizaban para asegurarse el trabajo o atraer más fondos. Todo ello ha ido socavando la credibilidad de la educación bilingüe haciéndola cada vez más vulnerable.

Los estudios poco rigurosos que vincularon durante mucho tiempo el bilingüismo con el retraso y las dificultades académicas han calado hondo en el imaginario, convirtiendo las barreras lingüísticas en un fácil chivo expiatorio para velar problemas más complejos y arduos de abordar. Por otra parte, al ver a la educación bilingüe exclusivamente como medio para el aprendizaje del inglés, relegando al resto de los objetivos que la distinguen, no sólo se desdeñan sus valores añadidos; también se le coloca en desventaja frente a métodos más bruscos que, a corto plazo, pueden parecer más eficaces, mientras que los resultados de la educación bilingüe en ese terreno —y en los restantes— se advierten a más largo término, como ocurre, en general, con otros métodos alternativos de enseñanza que tienen un enfoque más global y hacen hincapié en los procesos y actitudes.

¹⁴ De los niños latinos, 34.4 por ciento viven por debajo de la línea de la pobreza, frente a 10.6 por ciento de los blancos no-hispanos. Entre los puertorriqueños, que presentan las tasas más altas de pobreza de los grupos latinos, la tasa sube a 43.5 por ciento. Asimismo, los inmigrantes latinos suelen contar con menos instrucción que los de otros grupos. Así, más de la mitad (50.4%) de los mayores de 25 años no tienen estudios básicos (secundaria), lo que les distingue de los inmigrantes de origen africano (5%), asiático (16%) o europeo (16%) (Schmidley, 2001).

¹⁵ Según el Proyecto de Derechos Civiles de Harvard (Harvard Civil Rights Project), los latinos enfrentan la segregación más intensa (por raza y pobreza) que cualquier otro grupo racial o etnia de Estados Unidos. En 1999, 35 por ciento de ellos estaba escolarizado en centros donde la generalidad del alumnado pertenecía a minorías y tenían más del doble de compañeros pobres que los blancos (46 contra 19%) (Oficina del Censo, Informe CPS, P60-206, 1998; Frankenberg, 2003; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001).

¹⁶ En 1997, de los 36 600 millones de dólares invertidos en la enseñanza obligatoria, sólo 225 —0.6%— se dedicaron a programas de educación bilingüe (U.S. Department of Education, NCES, 1997a). En 2001, la administración Bush pidió 18 600 millones para programas gestionados por la Oficina de Educación Elemental y Secundaria del Departamento de Educación, y de ellos, sólo 2.5 por ciento (460 millones) fueron a programas de educación bilingüe (Ma, 2002).

Los pobres resultados en las pruebas estándar de nivel de buen número de hispanos, los bajos índices de “reasignación”, las altas tasas de abandono escolar¹⁷ y el hecho de que éstos sean los principales beneficiarios de la educación bilingüe¹⁸ parecían respaldar prejuicios muy arraigados. El boicot de un grupo de padres a una escuela bilingüe en Los Ángeles, cubierto extensamente por los medios, fue la señal para que los partidarios del English-Only, que nunca se atrevieron a montar una campaña legislativa contra el programa por temor a la impopularidad, cayeran en la cuenta de sus fisuras. La educación bilingüe se convirtió así en el terreno propicio para imponer una determinada concepción de lo que, en cuanto sociedad, *debería ser* Estados Unidos, y en esta liza, la base (e identidad) principalmente ideológica que la alumbró como nación (Glazer, 1993; Numberg, 1992) se ha quedado reducida, como señala Numberg (1997), a un rudo “¡Esto es América! ¡Habla inglés!” Claro es que un problema que arrastra la nación desde su inicio, según Glazer (1993), es que nunca se tuvo en cuenta ningún otro rostro fuera del europeo.

Todo ello acabó cristalizando en la iniciativa 227 de California, punto de inflexión y referencia de la ofensiva frontal contra la EB. En efecto, en 1998 Ron Unz, un millonario de Sillycon Valley, sin experiencia ni formación en educación, se autoproclamó *paladín de los inmigrantes frente a las escuelas y profesores irresponsables* y lanzó la Propuesta 227, bajo el lema “English for the Children”, toda una carga de profundidad contra el principal programa bilingüe de la nación. En síntesis, la iniciativa ordenaba que a los niños “se les enseñe inglés enseñándoles en inglés” (*to be “taught English by being taught in English”*). Para ello se imponía la *inmersión estructurada* durante un plazo no superior a un año, en general, en el que se trabajarían las destrezas lingüísticas agrupando a los alumnos en función del nivel en las mismas. Las únicas posibilidades de solicitar una dispensa se reducían a los casos en que: *a)* ya se supiera inglés, *b)* tuvieran más de 10 años y el personal escolar juzgara más adecuado otro enfoque, o *c)* los docentes estimaran que el estudiante tenía necesidades especiales que serían mejor atendidas en un programa alternativo. Para asegurar la puesta en práctica de la propuesta, Unz incluyó una medida punitiva con fuerte impacto en escuelas y docentes: el educador que, “deliberada y

¹⁷ La tasa anual de abandono de los hispanos es más alta que en ningún otro grupo. Así, en 1999, 7.1 por ciento de ellos dejó la secundaria sin haberse graduado (contra 6% de los afroamericanos, 5% de los asiáticos y 4% de los blancos-no hispanos). Ello, junto a la escasa instrucción de los inmigrantes de ese origen, hace que sea el colectivo con más déficit en este terreno. En 1999, 34 por ciento de los hispanos de 18 a 24 años no se habían graduado en secundaria, frente a 16 por ciento de los afroamericanos y 8 por ciento de los blancos-no hispanos (Jamieson *et al.*, 2001). Las cifras no varían mucho de año a año.

¹⁸ Para hacerse idea, baste anotar que de las 266 escuelas que ofrecían programas de educación bilingüe dual (*two-way bilingual immersion*) en octubre de 2002, en 250 el inglés se alternaba con español, en seis con francés, en cinco con chino, en cuatro con coreano y en dos con navajo (Center for Applied Linguistic, Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs, www.cal.org).

repetidamente”, rehusara implementar la ley podía ser demandado en la corte (Crawford, 1999; Gándara, 2002).

El 2 de junio de 1998 los votantes respaldaron la iniciativa por amplio margen (61 *vs.* 39%). La única sorpresa fue el voto latino: dos a uno en contra, lo opuesto a lo previsto¹⁹ (Crawford, 1999). Recurrida en la corte federal por una coalición liderada por el Fondo Mexico-Americano para la Defensa Legal y la Educación (MALDEF), los jueces que instruyeron el caso fallaron, en octubre de 2002, que no había ánimo de discriminación racial en la propuesta y que, por tanto, la votación no era inconstitucional (*The Washington Times*, 9 de octubre de 2002).

Lo ocurrido en California ha repercutido en el resto de la nación, sin omitir la actual ley de educación.²⁰ Aunque disguste a muchos, nadie se había atrevido antes a cuestionar un derecho civil –igualdad de oportunidades para participar y aprender– sancionado por una ley federal y ratificado por la Corte Suprema hace décadas, a coartar la libertad de los padres respecto al tipo de instrucción que desean para sus hijos o a imponer –bajo amenaza penal– un único método de enseñanza al profesorado. Sacar adelante tal moción, sin ningún estudio riguroso que avalase –ni avale– la superioridad de la inmersión sobre el resto de los enfoques, y en el estado que cuenta con la mayor tasa de minorías, de “principiantes” en inglés y de latinos, corroboró la debilidad de la educación bilingüe y abrió el camino a nuevas propuestas. El repunte en la tasa de reubicación de los LEPS –de 7% pasa a 7.6% en 1999– y el ascenso en las pruebas estándar, aireados ampliamente por los *media* de la nación, se interpretaron como un éxito innegable de la medida. Pero ninguna evidencia expresa lo ratifica, al coincidir dicho ascenso con otros cambios y cuestionarlo también tanto la evolución posterior como otros estudios (Hakuta, 2000, 2001; Orr *et al.*, 2000; Gándara, 2002; Krashen, 2002; Crawford, 2002b; Mae, 2002). De hecho, las mejoras se dieron de igual modo en los distritos que ya practicaban la inmersión –por lo que no había lugar a impacto de la 227– como en los que mantuvieron la educación bilingüe,²¹ y afectaron en mayor medida a los anglohablantes nativos que a los LEPS.

¹⁹ Según una encuesta de *Los Angeles Times*, 84 por ciento de los votantes latinos de California y 80 por ciento de los blancos no-hispanos respaldaban la iniciativa. Pero en la última semana el apoyo había caído a 61 por ciento y entre los votantes latinos se deslizó a 52 por ciento (*Sacramento Bee*, 3 de junio de 1998; *The Washington Times*, 9 de octubre de 2002; ver también Crawford, 1999).

²⁰ La reducción del plazo para dejar los programas bilingües a un máximo de tres años, el hincapié en la medida del logro escolar y la *accountability* de las escuelas, a partir únicamente de pruebas estándar y tasas de reasignación, dejando a un lado cualquier otro aspecto y el destierro de cualquier alusión a la educación bilingüe, son claro indicio de ello.

²¹ A pesar de su aprobación, no todos los distritos secundaron estrictamente la 227. La posibilidad de dispensas para seguir programas alternativos, adoptados de modo taxativo por unos, que las denegaron por sistema, dejó un resquicio que permitió a otros mantener activos otros programas. No obstante, la cifra de inscritos en educación bilingüe cayó de

Tras California, Unz ha llevado su *cruzada* a otros estados. En octubre del 2000, y con su patrocinio, los votantes de Arizona aprobaron, con 63 por ciento a favor, una propuesta similar –la 203–, aún más restrictiva,²² que sirvió de modelo después en Massachusetts y en Colorado. En 2001 lo intentó en Nueva Jersey pero no prosperó, al igual que en Texas. La campaña anti-educación bilingüe salpicó, asimismo, a Nueva York. Pero aunque el ex alcalde R. Giuliani era contrario a ella e hizo algún movimiento en ese sentido, llegando a invitar a Unz a una audiencia pública, una sentencia federal –el ASPIRA Consent Decree de 1974– impide su abolición.²³ Al final, la cuestión se saldó con una serie de reformas educativas que, aunque mantienen la educación bilingüe, buscan debilitarla (Rappaport, 2002).

Las últimas lizas de la campaña de Unz y afines se han desarrollado en Massachusetts y Colorado, donde los votantes decidieron, en noviembre de 2002, el modelo de educación para las minorías lingüísticas. Las iniciativas –Question 2 en Massachusetts y Enmienda 31 en Colorado– corrieron desigual suerte. Mientras los electores del primer estado –el decano en promulgar, hace 31 años, la educación bilingüe– decidían abolir los restantes métodos e imponer, por ley, la inmersión estructurada durante un año con el mayor margen obtenido hasta ahora (68%), los de Colorado, de modo imprevisto, colocaban a Unz ante su primera derrota. Ambas iniciativas eran un remedo de la de Arizona y, por tanto, más radicales que la de California.

Así, para reducir las zonas grises que han permitido sortear o matizar los preceptos de la 227, en las siguientes propuestas se dificulta la posibilidad de “dispensas”, asequibles sólo, como ya ocurría en aquella, a los mayores de 10 años. Para ello, por un lado, los distritos escolares pueden rechazar la solicitud de los padres sin ningún tipo de explicación y,

29 por ciento en 1997-1998 (410 mil) a 12 por ciento en 1998-1999 (169 440). Por otra parte, la ambigüedad del texto se prestó a la interpretación. Así, la exigencia de enseñar *overwhelmingly* en inglés fue entendida de diversas maneras. Algunos partidarios de la educación bilingüe razonaron, por ejemplo, que, dado que Unz calificó el 61 por ciento obtenido como una victoria “abrumadora”, utilizarían tal medida en relación con dicho requisito (Rossell, 2002; Gándara, 2002; Steinberg, 2000).

²² Y que el *celo* de algunos acentúa aún más. Así, en agosto de 2002, profesores de una escuela elemental en Phoenix, distrito en el que el 95 por ciento son hispanos, denunciaban la orden del director de evitar también el castellano fuera de las clases en horario académico (pasillos, patio de recreo, cafetería, etcétera) y con los padres (M. Galehouse, “School Tells Teachers to Speak English Only”, en *The Arizona Republic*, 19 de agosto de 2002). En ese mismo mes, profesores y padres fueron informados de que se requería dominar inglés para “calificar” –y optar– a los programas *dual language*, lo que contraviene uno de los principios originales de este sistema. Antes, los estudiantes eran elegibles si sabían poco inglés (*The Arizona Republic*, 19 y 28 de agosto de 2002).

²³ En 1970, la organización puertorriqueña ASPIRA demandó a la Junta de Educación de Nueva York en la corte federal. El pleito culminó en un compromiso mediado por la corte que ordenaba a la Junta de Educación facilitar educación bilingüe transicional a puertorriqueños y otros hispanohablantes que lo requirieran (Zehr, 2001; Rappaport, 2002).

por otro, los profesores, gerentes y miembros de juntas escolares pasan a ser responsables civiles de la ejecución de la ley, pudiendo ser arrestados, sometidos a juicio e incluso encausados en una corte civil. Entre las penas se incluye la exoneración del trabajo por un año e inhabilitación para cualquier puesto público estatal durante cinco años. Asimismo, los padres pueden denunciar a los docentes si enseñan en la lengua nativa o sugieren que se soliciten dispensas. En la campaña de Massachusetts, por ejemplo, los contrarios a la iniciativa distribuyeron etiquetas y se manifestaron bajo el lema “Don’t Sue Teachers” (“No demande a los profesores”). El alcalde y concejales de Boston y el candidato demócrata a gobernador manifestaron su oposición a la misma, no así el candidato republicano, que resultó electo. La propuesta triunfó en la mayoría de las comunidades estatales. En cuanto a los votantes latinos, un sondeo del Gaston Institute de la Universidad de Massachusetts (<<http://www.gaston.umb.edu/>>) mostró que el 92 por ciento votó en contra de la inmersión, lo que indica la oposición de la comunidad más afectada por el cambio –aunque sólo 3% de los escolares del estado (cerca de 30 mil) estaban en programas de educación bilingüe–. Pero los hispanos son la fracción más pequeña del electorado.

Detrás de un respaldo tan unánime como el cosechado en Massachusetts hay, según los analistas, sobre todo, dos razones. Una reacción, de un lado, frente al crecido número de inmigrantes de los últimos años, lo que afecta en mayor medida a las ciudades pequeñas, que disponen de menos medios y recursos para gestionar ese cambio. El voto a favor fue más alto allí –de 67 a 75%– que en lugares más habitados a recibir inmigrantes. Y del otro, la habilidad del lema de campaña de Unz –“English for the Children”– para conectar con el electorado. Así, muchos dijeron el día de la votación que no conocían las características de la Question 2 o del nuevo proyecto de la legislatura, pero interpretaron la iniciativa en términos de asimilación de los inmigrantes. Y es que la propuesta de Unz ofrece un *conjuro mágico*: la solución más simple –inmersión en inglés– para un problema realmente complejo: la incorporación de una población escolar crecientemente diversa y a la que lastran muchos déficit.

¿Qué fue lo que *frenó* a Colorado en su intento de ser el cuarto estado en ratificar la “propuesta de Unz”, como se le conoce? No fue una posición más tolerante respecto a las lenguas minoritarias, el respeto a la libertad de opción de los padres, la resistencia a sancionar una ley punitiva y que instituye la sospecha como norma respecto a los docentes, o los abultados costos económicos de la reforma, puntos subrayados por la campaña en contra tanto allí como en Massachusetts. Como ya ocurrió en California y Arizona, tampoco ahora los partidarios de la educación bilingüe hicieron una defensa abierta de un método desacreditado

socialmente y que es bien sabido que arrastra problemas. La diferencia estuvo en una agresiva campaña de última hora que inundó los *media* con imágenes sombrías y niños abatidos mientras una voz desgarraba los fallos de la Enmienda 31 y hacía especial hincapié en el eslogan clave –aunque también perverso– del “no”: “Caos en las aulas”.²⁴ Para ello, English Plus²⁵ –enés de English-Only– contó con una ayuda inesperada que logró sorprender a la otra parte: la donación de tres millones de dólares de una rica heredera, Patricia Strycker, cuya hija menor sigue un programa bilingüe dual. Y es que, según los estrategas políticos que llevaron la campaña, es difícil contrarrestar un lema tan aparentemente simple y lógico como el de Unz, y más cuando la gente “no entiende” la educación bilingüe. Los sondeos advierten de que no es popular y los técnicos piensan que es “demasiado compleja” para intentar explicarla (*Rocky Mountain News*, 6 de noviembre de 2002).

Unz ha puesto sumo cuidado en alejarse de las posturas antiinmigrantes y avalar su propuesta con apoyo latino. Para ello colocó al frente de las campañas a personas de ese origen (Jaime Escalante, el “profesor” de *Stand and Deliver*, en California; Rita Montero en Colorado; Lincoln Tamayo en Massachusetts) y reitera sin cesar su pesar por los padres y niños a quienes “no se quiere enseñar inglés”. Dice haber gastado más de un millón de dólares de su bolsillo²⁶ y proyecta continuar su ofensiva. Tras Massachusetts, Unz declaró que era hora ya de la acción federal²⁷ y que seguiría intentando eliminar la educación bilingüe en otros estados mediante campañas o batallas legales. Entre los objetivos mencionó a Oregon, Illinois y Nueva York. Quizá para ir tomando el pulso al tema en el segundo, la página web de *¡Éxito!* –el antiguo semanario en español del *Chicago Tribune* en aquel momento– preguntaba en esas fechas por la causa del retraso de los latinos respecto a los estudiantes anglosajones. De las tres respuestas contempladas, una incumbía a la lengua (“la barrera

²⁴ En uno de ellos, una voz en *off* afirmaba que los chicos que hablan poco inglés –mayormente alumnos hispanos– alterarían la educación de “tus hijos” (presumiblemente, los de la mayoría de las familias blancas de Colorado).

²⁵ Coalición de más de 50 organizaciones educativas y de derechos civiles que se opone al movimiento English-Only. En 1987 fundaron la English Plus Information Clearinghouse (EPIC) con el fin de satisfacer la necesidad de información centralizada sobre derechos y política lingüística para promover una alternativa al English-Only y responder a los esfuerzos de restringir el uso de las lenguas minoritarias (Lewelling, 1997).

²⁶ La mitad de ellos (500 mil) en California. Nada comparado con los 4.7 millones que gastaron los partidarios del “no”. A. Jerrold Perenchio, presidente de Univisión, donó 1.5 millones. Con ese dinero, los Ciudadanos por una América Educada –coalición de los opuestos a la iniciativa– patrocinaron un último anuncio en el que D. Lungren, fiscal general del estado y presumible candidato republicano a gobernador, junto a sus tres rivales demócratas, dijo que votarían ‘no’ a la 227. También la administración de Clinton se manifestó en contra. [Véase P. García, “Bilingual Education Measure Posts Easy Victory”, en *Sacramento Bee*, 3 de junio de 1998, y Crawford, 1999.]

²⁷ “It’s ridiculous to keep doing this state by state with initiative campaigns. At some point, the federal government should take up the issue” (*Los Angeles Times*, 7 de noviembre de 2002).

del idioma”) y otra al “programa educativo”; la tercera era la “falta de recursos económicos”.

El discurso social –sumamente extendido– es que los padres hispanos están en contra de la educación bilingüe. Encuestas con preguntas sesgadas y que algunos de ellos lideren este tipo de iniciativas parecen darles la razón. Todo el mundo entiende que el inglés es esencial, la llave a los estudios y éstos a un mayor rango de oportunidades en el futuro. Sin ello se les relega a los estratos laborales más bajos. Desde esta perspectiva, una educación bilingüe mal entendida, que no posibilita el aprendizaje del idioma común, puede ser percibida como un modo sutil de discriminación, imagen que, de alguna manera, proyectan y en la que hacen hincapié sus enemigos.

Según un informe del Proyecto de Derechos Civiles de Harvard (Ma, 2002), el número de evidencias y datos respecto a la mayoría de las estrategias para la educación de los ELLs es limitado. Pero la investigación educativa es clara: un año de instrucción en inglés no es insuficiente para que los no nativos puedan seguir clases regulares. Aunque la evolución parezca rápida, no es lo mismo el inglés coloquial que el académico.²⁸ Los estudios ratifican también que no existe un solo programa o método de enseñanza que garantice ser más efectivo en el aprendizaje del idioma. Grupos distintos o pequeñas poblaciones pueden diferir en sus necesidades. Pero, fuera ya del foco exclusivo en la adquisición de una segunda lengua –que no deja de ser un enfoque que peca de miope y con efectos perversos añadidos–, los análisis son concluyentes respecto a la relación positiva entre el bilingüismo y el desarrollo cognitivo, las expectativas y los logros académicos, la autoestima y la disonancia cultural (Hakuta, 1985; Portes y Hao, 1998, 2002; Portes y Rumbaut, 2001; Krashen, 1999; Lindholm, 2002). Pero el recelo ante la diversidad lingüística –con el español como epítome de ella– llega al punto de no suscitar ninguna extrañeza que la lengua familiar sea un idioma extranjero para una buena parte de la descendencia. Ello los aísla de las redes de relación primarias y del universo cultural en el que, por origen y adscripción, también están insertos.

²⁸ Los investigadores están de acuerdo en que el dominio del inglés depende de múltiples factores: edad, nivel y calidad de la escolarización previa, educación de los padres, tipo y calidad de la instrucción suministrada, exposición al inglés en la comunidad y calidad del profesorado (U.S. General Accounting Office, 2001). Dadas estas variables, algunos investigadores consideran que puede requerir, como poco, dos años, mientras otros elevan el tiempo a ocho (*ibidem*, p. 5-6). La diferencia es fruto de las distintas definiciones de “habilidad”. La investigación muestra que las destrezas orales se aprenden bastante rápido, pero que el desarrollo de las instrumentales lleva más tiempo (Gándara, 1999). La mayoría de los estudios concluyen, en general, que lograr suficiente habilidad requeriría un tiempo medio dentro de ese rango. El trabajo de Hakuta *et al.* (2000), que contrasta los resultados de cuatro distritos escolares, concluye que el desarrollo de la habilidad oral requiere de tres a cinco años, mientras que el “inglés académico” puede llevar de cuatro a siete.

La exigua cifra que cursa educación bilingüe –2.2% a nivel nacional– y la escasa prédica que tiene entre buen número de progenitores indican, por otra parte, que su principal sentido, dados los menguados efectos prácticos de su abolición, es transmitir un mensaje inserto en el alto contenido simbólico de la medida. Las iniciativas English-Only, tomen por terreno la escuela o se amplíen al nivel general, advierten al hispano del disgusto ante su presencia, sus señas y maneras; le indican que, a pesar de su cifra, *no tienen nada que decir* respecto al contexto o sus *modos de hacer*. El mensaje, en suma, es que si quieren *ser parte* de la sociedad “americana” deben pagar el *tributo del cambio*, asumir sin objeción las condiciones y deponer todo aquello que refiera a otro ámbito.

Imágenes y actitudes: lenguas y hablantes

El cambio lingüístico, como apunta Crawford (1996), no es fruto sólo de fuerzas externas, por la mera razón de que siempre se puede oponer resistencia, y aunque la *maquinaria* asimiladora efectúe puntualmente su trabajo, ello suele suponer varias generaciones y no un plazo tan corto como el que se está dando. De ahí que la pregunta no se reduzca a qué lleva a movimientos del tipo English-Only y a una actitud tan aciaga frente al resto de las lenguas –es bien sabido que nadie cede el poder de buena gana–.²⁹ También, por qué los miembros de estos grupos –individual y colectivamente– están tan predispuestos a deponer un elemento tan señalado, en cuanto símbolo y como soporte de significados. Es obvio que promover el aprendizaje del inglés en la descendencia no exige desterrar del hogar la lengua nativa, como no pocas veces sucede. ¿Qué lleva, pues, a que la situación se radicalice hasta ese extremo? A nuestro modo de ver, muy distintos factores y de muy variado orden.

Para empezar, y no descubrimos nada nuevo, en ello juega un papel esencial el afán de logro material, factor que asegura la asimilación más que la presión social o las instituciones encargadas de ello (Glazer, 1993).

²⁹ Los conflictos lingüísticos, como ya señalara Gramsci (1975), son siempre indicio de problemas que atañen a la clase dirigente y a la “necesidad de reorganizar la hegemonía cultural”. De las razones que hay tras la corriente English-Only da cuenta el siguiente fragmento, extraído de un memorando interno y filtrado a la prensa. El doctor Tanton, cofundador de U.S. English, advierte en él del peligro que suponen los latinos en los siguientes términos: “Gobernar es poblar translates ‘to govern is to populate’... In this society where the majority rules, does this hold? Will the present majority peaceably hand over its political power to a group that is simply more fertile?... Perhaps this is the first instance in which those with the pants up are going to get caught by those with their pants down!... As Whites see their power and control over their lives declining, will they simply go quietly into the night? Or will there be an explosion?... We’re building in a deadly disunity. All great empires disintegrate, we want stability” (Tanton, memorando interno para los asistentes a WITAN IV, 10 de octubre de 1986, pp. 3-6).

El impulso de mejora socioeconómica –razón que *legitima* la emigración, no lo olvidemos– actuaría en contra del español al juzgar al inglés como la *clave* del éxito. Así lo estiman, según un estudio del Centro Pew Hispanic y la Fundación Kayser (2002b), nueve de cada 10 hispanos, razón que baja muy ligeramente (86%) entre los nacidos en Estados Unidos que ya son anglodominantes. Una fracción análoga a la de quienes creen firmemente en el “sueño americano”. En efecto, casi 90 por ciento de los encuestados opina que Estados Unidos *ofrece mejores oportunidades económicas* que su país y pocos menos aseguran que *sus hijos* les aventajarán en *educación* (80%), *trabajo y logros económicos* (76%), o disfrutarán de una *mayor calidad de vida* (70%), según otro estudio de Latino Coalition (2002). Y acceder al “sueño americano” –o posibilitárselo a los hijos– es la razón que justifica el alejamiento del lugar natal para los que emigran, junto a las dificultades y la discriminación que padecen en Estados Unidos. En una sociedad abierta, la vía común para ello es la educación, y, como ratifican todos los estudios, los hispanos son los más preocupados de todos los grupos por este punto: casi seis de cada 10 lo consideran la cuestión social más importante (contra 40% de los blancos-no hispanos y 46% de los afroamericanos), muy por delante de la economía (39%) o la salud (23%) (Pew Hispanic y Kaiser Foundation, 2002a).

Ya hemos visto que el uso de una *lengua foránea* se percibe como un *problema social*, no se valora socialmente y lo penaliza la escuela. De ahí que, dada la experiencia negativa que muchos adultos acumulan en este terreno, intenten evitarles obstáculos a sus hijos.³⁰ Pues si para la inmensa mayoría el inglés es la *llave* para el éxito, según un sondeo de Latino Coalition (2002), no son pocos [29 por ciento en la muestra total –por delante de la falta de educación (19%) y la discriminación (14%)–], los que piensan que la lengua es la mayor traba para ello, y más (44%) si llevan menos de 10 años en el país. La secuencia se invierte –no podía ser menos– entre los que eligen hacer la entrevista en inglés. El índice más alto lo ostenta, entre ellos, la falta de educación (29%) y el menor, la lengua (14%), por detrás ahora de la discriminación (19%). Lo que ratifica la importancia que tienen estos aspectos en la vida cotidiana de los latinos y que corrobora un estudio del Pew Hispanic y la Fundación Kayser (2002b). Tres de cada cuatro latinos (75%), según éste, consideran la discriminación un *problema en las escuelas* y aún más (82%) creen que, en general, les *impide tener éxito en Estados Unidos*. Y casi uno de cada tres (31%) ha sufrido, o alguien cercano, un trato injusto debido a su *lengua* (35%), su *apariencia física* (24%) o *ambos factores* (20%).

³⁰ A ello contribuyen los prejuicios sobre el bilingüismo. Así, es común aducir el consejo de los profesores o las dificultades iniciales en la escuela para justificar el uso exclusivo del inglés con los hijos (entrevistas personales, NYC, verano de 2002). Sobre experiencias de discriminación lingüística escolar, véase, por ejemplo, MacGregor-Mendoza (2000).

A la búsqueda de logro se une el reconocimiento y gratitud incondicional hacia la nación que les acoge y ofrece mejores oportunidades, lo que se acompaña de la convicción, en general asumida, del *deber* –unilateral– de adaptarse. Ello se refleja en la reiterada, y categórica, afirmación de la “obligación –pues *están en América*– de *hablar inglés*”. Lo que es, de todo punto, inobjetable, si no fuera porque se suele oponer a la facultad de –y *para*– utilizar el idioma materno. Y es manifiesto que el dominio de su lengua –o la lealtad y obligación hacia la sociedad adoptiva– no tiene por qué oponerse –en buena lógica– a la conservación de la heredada, y de hecho, ser diestro en varios idiomas es un bien apreciado en muchos contextos.

Ello nos dice que ha de haber otras razones más allá de las citadas, que son sin duda las más explícitas, pues, a la luz de las encuestas, la conservación de la lengua vernácula concita también un gran acuerdo entre los progenitores,³¹ y no son pocos los que advierten con pesar la banalidad de su esfuerzo.³² De ahí que debamos indagar en busca de otros motivos que, junto a los de orden pragmático y una concepción de la *lealtad*, como poco, algo extremada, pueden estar incidiendo. Y entre ellos cabe advertir las nociones vinculadas a la lengua y las imágenes y valores que se asignan a cada una, que van a determinar, en buena medida, las actitudes hacia ellas. Veamos un poco más en detalle estos aspectos.

Es sabido que la lengua, más que lazo de unidad nacional, constituye el *emblema* de una concepción particular de comunidad y, al menos en la tradición europea, se ha venido considerando como símbolo de la *experiencia compartida* (historia, cultura, linaje, etcétera) (B. Anderson, 1993). En este sentido, si de un lado señala la *membresía*, al ser una institución de consenso –la principal, según anota Crawford (1996)–, permite a su vez la *afiliación*. De ahí que adoptarla como propia sea un modo de refrendar el deseo de *ser parte*. Algo que adquiere aún más importancia para aquel a quien se niega o dificulta tal derecho, o se cuestiona su adhesión, que deberá mostrar mayor celo sobreidentificándose, efecto bien conocido y del que la historia ha dado muchos ejemplos.³³

³¹ Los resultados preliminares del Proyecto Harvard sobre Inmigración –Harvard University Immigration Project–, dirigido por M. Suárez-Orozco, muestra que 90 por ciento de los padres quieren que sus hijos aprendan inglés, pero también son muchos los que desean que conserven la lengua. Son 95 por ciento de los inmigrantes mexicanos, 85 por ciento de los de América Central, 83 por ciento entre los chinos y 80 por ciento para los de la República Dominicana (*The Boston Globe*, 31 de octubre de 2002).

³² Uno de los entrevistados en el trabajo de campo, por ejemplo, se dolía del rechazo de sus hijas, a pesar de ser él mismo profesor de lengua y literatura española en una escuela bilingüe y haberse encargado de llevarlas personalmente a clase todos los sábados durante su infancia (entrevista personal, Nueva York, octubre de 2002).

³³ No es nada casual, por ello, que al frente de U.S. English se encuentre Mauro E. Mújica, inmigrante de origen chileno que censura agriamente la orden federal que ordena facilitar servicios en otras lenguas y clama ante “la vergüenza nacional” que supone el segmento de población (un 8%) que no tiene un completo dominio de la lengua inglesa (véase *The Associated Press*, 21 de mayo de 2002; *The Washington Times*, 19 de octubre de 2002).

A ello se añade que en la mitología popular que recrea la historia de Estados Unidos la lengua era el lazo que unía a los inmigrantes a la nueva tierra. La tarea de trasladar su lealtad al nuevo país comenzaba con la incorporación puntual del inglés, *deber* promovido activamente por las políticas de “americanización” y los movimientos nativistas de principios del XX y que sintetiza el célebre *dictum* de Roosevelt a la población germana.³⁴ De ahí que el apego a la lengua nativa se perciba como signo de rechazo a asimilarse y un agravio a la “historia compartida” —*de renuncia*, en este caso— de las olas de emigrantes previas que tuvieron que deponer rápidamente las suyas.

La dificultad que entraña la definición de identidad nacional que, de una u otra manera, afecta a buen número de Estados-nación y se agudiza al multiplicarse los contrastes, contribuye a acentuarlo. *Qué es ser “americano”* facilita la respuesta a *quién es “americano”* y ésta decide —lo que es aún más sustancial— *a quién corresponde dictarlo*.³⁵ En este camino, el ideal que fundó a Estados Unidos como Estado —la adhesión a una *forma de gobierno* y a unas instituciones políticas—, y que proporciona la base para su identidad inicial, está siendo sustituido por la idea de *cultura común* y deriva en un fundamentalismo lingüístico (Numberg, 1997). Pues reivindicar el inglés es el modo más fácil de resistirse a la diversidad racial y cultural existente, al ser el *único* elemento que concita suficiente acuerdo como para resultar *respetable*, permitiendo abordar en la esfera pública e instituir, por ley, la subordinación del resto, lo que equivale a su degradación y conlleva la de sus hablantes.

El inglés se instituye así como la (*única*) lengua “útil”, la de la economía, los negocios y la actividad intelectual; la de *conocimiento y cultura*; el *sopORTE* —y *garante*— *de las actitudes y nociones que definen a una sociedad* —y *mentalidad*— *moderna, liberal y abierta*. Lejos, pues —o mejor, opuesta—, del tradicionalismo, la incultura, el atraso, las limitaciones educativas, el arraigo al pasado o a ideas y actitudes devaluadas o en desuso, rasgos a los que se fija a los hispanohablantes. El fatalismo, los *ethos* familiares, la actitud ante el aborto o la homosexualidad, y un largo etcétera, se van a vincular a la lengua que se habla, con lo que (a)parecen mediatizados por ella.³⁶ Y por supuesto, los hispanos anglohablantes, y más los monolingües, mantienen a la luz de

³⁴ “We have room but for one language in this country, and that is the English language, for we intend to see that the crucible turns our people out as Americans, of American nationality, and not as dwellers of a polyglot boarding house” (Roosevelt, citado por Crawford (1999). Véase también Crawford (1992, 2000) y Numberg (1992, 1997).

³⁵ Una cuestión que subyace, de modo manifiesto, en el reciente y polémico trabajo de Samuel P. Huntington *Who Are We?* (Simon & Schuster, 2004), en el que caracteriza a la inmigración latina, y en particular a la mexicana, como la principal amenaza para la identidad, la unidad y el futuro de la nación.

³⁶ Las páginas de la prensa diaria están llenas de ejemplos. En cuanto a los estudios que enfatizan ese nexo, véase, por ejemplo, el análisis de Goldstein y Suro de la encuesta del Post/Kaiser/Harvard (*The Washington Post*, 16 de enero del 2000), en el que examinan las respuestas a la luz del idioma hablado, constituido mágicamente en variable independiente.

esta lectura actitudes y opiniones más afines y *adecuadas* a los valores que *bendice* el contexto y al modo en que se “autoimagina” la sociedad norteamericana.

Se observa, pues, una profunda mixtificación del inglés. Adoptarlo como lengua es *símbolo* y *garantía* de que se está en el camino de –o se ha cumplido con– la tan *deseada* (como *inevitable*) asimilación. De ahí que se le atribuyan *poderes inmanentes*, que escapan a su radio de acción. Es verdad que es condición necesaria para desenvolverse en la sociedad y acceder a mejor posición y empleo, pero es evidente también que su mayor dominio no garantiza estos logros: ahí están los datos de pobreza de los puertorriqueños, por ejemplo, sin olvidar los de los afroamericanos. Pues por mucha destreza que se tenga en inglés, el niño que crece pensando que él –su familia, grupo de referencia, lengua..., todo lo que le identifica– es “basura”,³⁷ no es fácil que conciba –ni pueda perseguir, por ende– altas expectativas. Y una identidad deteriorada es un obstáculo más difícil de sortear y resolver y tiene efectos más negativos sobre la trayectoria –personal y académica– que la falta de destreza en una segunda lengua. En cuanto a la modificación de valores y actitudes, es cierto que un suficiente dominio de la lengua permite mayor contacto con los patrones mayoritarios, pero ni la sociedad estadounidense es uniforme, ni la modificación y sustitución de los valores previos es tan mecánica, ni el mero hecho de cambiar de lengua puede determinarlo por sí sólo.

Las imágenes, estereotipos y prejuicios circundantes sobre las lenguas – y sus hablantes– van a dictar, de este modo y en buena medida, las actitudes y sentimientos hacia ellas. Y en esta *escala de valor* el español se define en oposición al inglés. Algo que no es excepción, pues es bien sabido que la posición de una lengua en la sociedad está en función de la que ocupan sus hablantes en la escala social, así como no se pueden explicar las actitudes hacia ellas –de unos y otros– sin considerar la posición social de cada parte. El español es la lengua del *hispano* y una y otro están vinculados a los rasgos –y *sujetos*– que negativiza la sociedad, una definición de la que no escapan muchos hispanos, y en especial los de clases medias e instruidos, que buscan distanciarse de los estereotipos que estigmatizan al colectivo. Hecho, por otro lado, bastante común y que se acentúa cuando hay por medio algún estigma (Goffman, 1993; Criado, 2001).

³⁷ Ése fue uno de los numerosos términos negativos con los que buena parte de hijos de inmigrantes sellaron la frase “La mayoría de los americanos piensan que nosotros somos...” en el estudio de los Suárez-Orozco (2001:96-97). La oración citada corresponde a un dominicano de 14 años. Más de 80 por ciento de los menores de ese origen y 75 por ciento de los mexicanos dieron respuestas negativas, mientras que sólo 8.5 por ciento entre los primeros y 17 por ciento de los segundos eligieron un término positivo. Los de origen chino, sin embargo, no muestran tan mala autoimagen, aunque también entre ellos las respuestas negativas (47%) superan a las neutras (32%) y positivas (19%).

El español es la lengua del *recién llegado* y, más aún, del *indocumentado* —aunque entre ellos estén los descendientes de la población nativa del sudoeste, de los antiguos territorios mexicanos—; de los *poco instruidos* y *con menor estatus*; *dependientes de la ayuda del Estado*; *apegados a creencias y valores arcaicos*; *a su identidad e idioma*; *reacios a asimilarse*, *a deponer la filiación previa* y adoptar —sin cortapisas— la estadounidense; los que *no hablan bien inglés* —absoluto anatema— y *se niegan a aprenderlo*. También es *su lengua* lo que *obstaculiza la escolaridad* y motiva los *malos resultados académicos* que arrastran los hispanos. Todo ello socava la autoestima del hispanohablante, mina su capital lingüístico y cultural y su identidad como tal, obstaculizando la práctica y cultivo del idioma, revirtiendo finalmente en su pérdida anticipada.

Pero también en el orbe cultural hispano hay elementos que atentan contra la seguridad del hablante favoreciendo el giro lingüístico. Y es que si, en la sociedad norteamericana, la lengua de los hispanos se define por su desvalorización frente al inglés, los diversos *usos* de los grupos latinos se cotejan a su vez, y se juzgan, en el universo cultural de referencia, a la luz del “español de España” —el único *auténtico*—, un *canon* (y mito en buena parte) inalcanzable (Carreira, 2000; Zentella, 2002). Y también aquí las variedades dialectales poseen menos estatus y, en mayor o menor grado, se suelen menospreciar; al igual que ocurre con el *spanglish*, híbrido que amalgama esas dos lenguas e indicio y símbolo, según Zentella (2002), de la construcción de una nueva identidad.³⁸ Tal variedad, denostada por muchos y celebrada por menos, se extiende en los enclaves latinos y congrega ya a una significativa cuota de jóvenes.³⁹ Los prejuicios ante las derivaciones, que las deslegitiman y devalúan, y la burla de los adultos y coterráneos por la mezcla de términos anglos o los errores gramaticales en jóvenes y niños, son, pues, otra de las vías que drenan la base social del español en Estados Unidos.

Y aún tiene otra sombra el español que no por más elusiva deja de lastrarlo. Y es que, en el imaginario latinoamericano, ésta va a ser tam-

³⁸ Que también se podría interpretar, en mi opinión, como un reflejo y síntesis de la *resistencia simbólica* a la imposición externa (lingüística, social, etcétera), a la vez que de la predisposición a *deponer la configuración inicial* (el universo de significados del que es soporte el lenguaje) y asimilarse, y que se manifiesta a escala lingüística. Así, de un lado se “españolizan” las *voces* anglas, opuestas a la fonética hispana, o se traducen literalmente, y de otro se adoptan los semantemas desplazando el léxico propio del español. Cabría hablar, pues, de un doble proceso en el que se produce una “apropiación” del inglés —*lo externo* a la vez que su símbolo— por parte del hablante —en la que se le *doblega* a través de las formas orales “más propias”— y una “expropiación” del universo previo —en la que se *relegan* y *deponen* los significados—. Aunque ello no deje de ser una forma de *situarse frente al mundo*, *darle forma* y *definirse* ante unas nuevas circunstancias, parece meridiano que en ella la capacidad de *dar sentido* —de *nombrar el mundo*— se restringe al inglés (aunque mantenga los fonemas hispanos y parte del léxico).

³⁹ Según una encuesta del Cultural Access Group entre jóvenes latinos, alrededor de 74 por ciento han incorporado el *spanglish* de modo regular a su vida (véase “A Tale of Two Cultures”).

bién la *lengua del viejo imperio*, la del *conquistador* y la *conquista*. Y la imagen unívoca de ese período es el “saqueo de las riquezas del país” y el “exterminio y esclavitud de los nativos”. La facetas más benévolas que pudieran atemperar las tropelías no constan en la *narrativa* (y, por tanto, *no se dieron*). Tal discurso es compartido tanto por las clases populares como –o más aún– por las ilustradas y se proyecta también desde la academia. Y ese nexa es otro de los argumentos con el que se resta trascendencia a su sustitución por el inglés (entrevistas personales y trabajo de campo, Nueva York, verano de 2002). Y quizá no sea muy descabellado suponer algún lazo entre ello y el crédito, y fuerza, que sigue teniendo la leyenda negra de España en este contexto.⁴⁰

Finalmente, aunque no en último lugar, otro factor que opera es la configuración (e ideología) de la esfera de prerrogativas. En un mundo parcelado en naciones-Estado, la base –y noción– de los derechos –civiles o políticos– va unida al espacio y grupo de origen y tiene, así, una base nacional. De ahí que la migración lleve aparejada una merma en su alcance y la facultad de exigirlos. La privación colateral a la condición migrante, agudizada en la de “indocumentado”, se asume más fácilmente si ya hay un hábito de subordinación a la arbitrariedad institucional. Quien no goza de derechos en su lugar de origen y se encuentra ahora en una posición tan subordinada es más difícil que conciba la posibilidad de pretenderlos y aún menos de reclamarlos (Criado, 2001).

El lazo lengua-país da pie, asimismo, a varias oposiciones que cotejan marcos sociales y “momentos”. Son las de “subdesarrollo” (país de origen) frente a “desarrollo” (Estados Unidos), anexos a las categorías “déficit” frente a “prosperidad” y, por contigüidad, “pasado” frente a “presente” y “porvenir”. Y si la realidad actual y el futuro imaginado, o el ser “americano” –un bien apreciado y atributo de los nacidos en Estados Unidos–, sólo pueden *enunciarse* en inglés y, por otro lado, los coterráneos en los países de origen ridiculizan los errores y los anglicismos y los señalan con términos excluyentes (*dominican York, nuyorican, chicanos*, etcétera), pues habrán de reimaginar la identidad –personal y grupal– para encajar, del mejor modo, todas las circunstancias que ahora cuentan.

Son varios, pues, los planos afectados en este múltiple proceso que está socavando la base social del español a pesar de su aparente apogeo: la *vertiente instrumental*, debilitada desde la óptica de *lo pragmático* y que ultimán las leyes English-Only; la *vertiente expresiva*, sobre la que

⁴⁰ No deja de llamar la atención que el amplio reportaje que dedicó el diario *La Opinión* (Los Ángeles, 13 de septiembre de 2002) al aniversario de la independencia de México uniera en epígrafes anexos la conmemoración de la revuelta contra los “gachupines” y los “300 años de esclavitud” [“Ellos (los españoles) no han venido sino por despojarnos de nuestros bienes, por quitarnos nuestras tierras, por tenernos siempre avasallados bajo sus pies”] y la “generosa contribución” de “un norteamericano” a la lid (que luego reclamó, y obtuvo, su recompensa).

actúan los estereotipos negativos de los hispanos y su cultura en Estados Unidos, junto a la devaluación de otros usos frente al español estándar, al minar la autoestima lingüística y la seguridad de los hablantes, y la *vertiente simbólica*, contra la que atenta: *a)* el proceso de *desprestigio* social que circunda a sus hablantes; *b)* la presión y tendencia a la homogeneidad que fomenta el conflicto respecto a la *afiliación y pertenencia*, y *c)* la retórica, que resta legitimidad al español como *enseña* emblemática de una identidad colectiva particular, nacional o panétnica.⁴¹

Asimismo, podemos interpretar la erosión de la lengua española como resultado de la interacción entre una *profecía que se autocumple* —“¡claro que lo perderán, como ha sido siempre!”— y una *predicción que se autonega*,⁴² fruto, esta última, de la errada definición que inducen los movimientos English-Only —*la supuesta amenaza de fragmentación social [y para el inglés] que suponen otras lenguas y la supuesta resistencia de los inmigrantes actuales (y más los hispanos) a deponer las adhesiones previas y asimilarse*—. La primera conduce, es evidente, a la inacción. Si algo está *dictado* —*y se da por hecho*—, qué sentido tiene dedicar energías a una lucha estéril. La segunda resulta en la proscripción de las otras lenguas de los espacios comunes,⁴³ lo que las despoja de valor y estigmatiza; con ello, el (falso) vaticinio de relegación del inglés se muda en la extinción de las lenguas minoritarias. A su vez, desde el polo de los hispanos, se detecta otra vertiente de *predicción que se autonega*, basada igualmente en una definición errónea de la situación y que sirve, sobre todo, para justificar la omisión particular sobre el curso de los hechos, pero que, al fomentar la pasividad, propicia asimismo el desenlace. Nos referimos a la fracción de latinos que se inhibe del tema y se opone a la educación bilingüe con el argumento de que basta la existencia de un entorno afín, los viajes al país y los *media* para que el idioma se mantenga, y que tan bien resume la expresión “como el agua y el pez”, que ya citamos en otro lado (Criado, 2003).

⁴¹ Algo que concita un elevado grado de acuerdo entre los latinos. Según un estudio de Zentella (2002) en Nueva York, 84 por ciento de los nacidos en Estados Unidos y 67 por ciento de los nacidos en Latinoamérica coincidían en que se podía ser puertorriqueño, dominicano, etcétera, “sin saber español”. Para la mayoría, esta lengua no era parte indispensable de su cultura. Basaban su identidad en orígenes familiares, socialización y/o sentimientos personales. Estos criterios permitían a los anglomonolingües estar incorporados al grupo cultural como una extensión de *la familia*. Aunque al salir de sus barrios o ser confrontados por sus coterráneos nacionales podían hacer distinciones entre ellos y los puertorriqueños, dominicanos, etcétera, *auténticos*. Por otra parte, las autoridades de los países de origen, cada vez más dependientes de las remesas, van a sancionar y ratificar también esta idea (trabajo de campo, Nueva York, agosto de 2002).

⁴² Rober K. Merton desarrolla estos conceptos en “The Unanticipated Consequences of Social Action...”

⁴³ Las leyes English-Only aprobadas en muchos estados están favoreciendo la discriminación laboral por razones lingüísticas, que llega, en ocasiones, hasta el despido (véase, por ejemplo, *The Associated Press*, 20 de agosto de 2002).

A modo de conclusión

¿Qué conclusiones podemos inferir de lo relatado hasta aquí? Pues la primera y más obvia es que tras las luces que iluminan hoy al español en Estados Unidos se esconden no pocas sombras y de ahí la merma que se observa entre los jóvenes. Resumiremos, pues, para acabar, algunos de los elementos que pueden terciar a favor o en contra de la continuidad del español en Estados Unidos.

Empecemos con los obstáculos. Ya señalamos la labor negativa de la escuela y la oposición social al bilingüismo. Vimos también el múltiple proceso de estigmatización que incumbe a los latinos en Estados Unidos y que, de modo directo o secundario, afecta al estatuto y la continuidad del castellano en ese contexto. Esto es: *a)* del “hispano” y la lengua española en Estados Unidos; *b)* de los *usos* de los emigrados y sus hijos en el país de origen, y *c)* de las variantes latinoamericanas respecto al español estándar.

La lengua está ligada a la identidad colectiva y a la cultura de la que es soporte, y por ende, a la propia autoestima como miembro de un determinado grupo. Por mucho que se proclame el “orgullo de ser” dominicano, mexicano, cubano, etcétera, o se acepte la categorización social –estadística y comercial– adoptando la panétnica –latino o hispano–, mientras persistan los estereotipos que los marcan –ligados a la pobreza, el bajo estatus y la escasa instrucción– y se siga menoscabando su autoestima como hispanohablantes, es difícil que se adopte por *insignia* el *distintivo* que se ha constituido en *portavoz* de esa categorización.⁴⁴

Y es que la lengua es un potente “identificador”, no sólo del origen, sino también de posición y trayectoria. Señala *quién* y *qué se es*. Frente a rasgos más indelebles, la lengua posee cierta plasticidad. No se puede alterar el fenotipo, ni el origen, pero sí actuar sobre la lengua y el modo de hablar. De ahí que cuando ello constituye uno de los signos que identifica a los miembros de una categoría estigmatizada, se convierta automáticamente en objeto que hay que encubrir. Tanto el sujeto *desacreditado* como el *desacreditable*, categorías que define Goffman, se esmerarán en controlar este tipo de información, el signo que les revela como miembros de dicho grupo (Goffman, 1993; Criado, 2001). El proceso en este caso se agudiza aún más al pasar a ser la propia lengua objeto de estigma. “No tengo [*tienes*] acento” refrenda así una *incorporación* exitosa. Aceptar e incorporar el inglés como herramienta central –y, mejor, *única*– de comunicación simboliza el profundo deseo de ser

⁴⁴ Las despectivas afirmaciones con las que Dame Edna, colaboradora de *Vanity Fair*, disuadía a un lector de la utilidad de estudiar español, a las que corresponde el siguiente fragmento, son un buen ejemplo: “Who speaks it that you are really desperate to talk to? The help? Your leaf blower? Study French or German, where there are at least a few books worth reading, or, if you’re American, try English” (*Vanity Fair Magazine*, febrero de 2003).

un miembro más —e indiferenciado— del cuerpo social central, la *mainstream* (el resto es, pues, *marginal*). Si hay quien recurre a aclarar una piel *más oscura de lo debido*, en aras de esa, siempre tan perseguida (y más cuando se niega) aceptación, con más razón se intentará *actuar* sobre algo tan maleable como es la lengua hablada.

Por otra parte, el universo de los latinos en Estados Unidos es una realidad en ebullición y con muchos intereses en torno suyo. Un grupo compacto permite una estrategia más unificada, lo que es útil tanto a escala económica como política. De ahí que se detecten diversas *representaciones* —y proyecciones— que *pintan* el mismo objeto con distintos *tintes*, según el que resulte más favorable. Y —como bien sabemos— la realidad, más que *ser* de un determinado modo, se va construyendo en función de *cómo* se le define. De ahí que la evolución estará mediada, en gran medida, por la enunciación que logre reunir mayor grado de acuerdo.

El interés económico y político está llevando a una revaloración del colectivo hispano y, por extensión, de *lo hispano*. Y si bien ello no va acompañado de una mejor disposición social, sí puede tener un efecto en los miembros de los grupos en el sentido de que empiecen a reivindicar —y a advertir de otra manera—, no sólo sus derechos correspondientes, sino también la conservación de señas que los diferencian. Y más cuando ya hay voces que empiezan a cuestionar [y rebatir] qué sentido tiene dar rango *unitario* a tal mezcolanza.⁴⁵ Las categorías étnicas y raciales tienen aquí importantes implicaciones económicas y políticas, con lo que la cuestión no es baladí. Es de prever, pues, que se ha de llegar a un punto —quizá cuando los segmentos medios de la escala social sean más nutridos— en que se requiera remarcar qué diferencia a los latinos de raíces africanas de los “negros”, o a los de ancestros europeos de los “blancos-no hispanos”, bipolaridad sobre la que, hasta ahora, ha girado la estructura racial “americana”. Y una respuesta fácil es su mejor posición para acceder a dos universos culturales y lenguas. En el mundo que viene, que demanda una mayor flexibilidad y competencia a ese nivel, es éste un valor añadido que puede fácilmente empezar a tenerse en cuenta (y así lo contemplan ya algunos sectores).

Por otra parte, tanto *hacia dentro* como *hacia fuera*, el español es quizá el *hecho positivo* común a más número y que vincula a quienes coinciden ahora en Estados Unidos a la vez que al orbe, social y cultural más amplio al que remite su definición como categoría específica. Lejos del medio de origen, el español aporta el lazo con los países de referencia y

⁴⁵ Véase, por ejemplo, en este sentido, las declaraciones de Steven Camarota, director del Center for Immigration Studies, *think tank* que defiende restringir la migración, a raíz de la confirmación oficial de la población hispana como la mayor de las minorías, en R. Rodríguez, “Hispanics Achieve a Milestone”, en *San Antonio Express-News*, 22 de enero de 2003.

sirve de herramienta de comunicación con el resto de los hispanos. De igual forma, exceptuando el idioma, sólo pequeñas y dispersas nociones unen a miembros y grupos tan variados como los incluidos en la rúbrica “hispanos”. La pérdida del español puede acentuar, pues, la segmentación de los latinos en Estados Unidos, de la que sólo se salvarían el grupo más numeroso (mexicanos) y el más influyente (cubanos). Fuera de Estados Unidos, su pérdida incapacita para disfrutar y contribuir a la cultura y actividad del mundo hispano.

El interés por las raíces es muy común en la tercera y siguientes generaciones y difícil de cumplir normalmente debido a la pérdida colectiva que acarrea el descenso de los flujos migratorios y la distancia al lugar de origen, dos factores que en este caso, frente a otras etapas, no constituyen un obstáculo. De ahí que, a medida que los latinos alcancen mejores posiciones y el español se afirme socialmente, es factible que aumente la cifra de quienes reivindiquen esa herencia. Y una vez que se inicie este proceso y la sociedad –léase el *poder* (económico y político)– lo *bendiga*, es fácil que se autoalimente. A escala de identificación étnica, los analistas del censo ya han empezado a advertirlo; los llaman los “latinos sobrevenidos”. Claro está que sólo hablamos de “futuribles” y aún queda mucho por andar –si es que se diera– para llegar a ello.

Pues, y con esto concluyo, la oposición al español en los Estados Unidos se puede *leer* también, en última instancia, como prolongación del conflicto que enfrentó a los dos imperios –agotado y emergente– en otra era, que sigue sin acabar de resolverse. La lengua, transmisora y símbolo de un *modo de ver*, una identidad y una cultura, es el terreno en liza. Una y otra tienen tras de sí una larga trayectoria histórica y se han definido como *instrumento de civilización* frente a la *barbarie*. La disputa ahora –cuando ya no hay tierras por las que litigar– refleja la determinación del invicto por reducir y desterrar los últimos vestigios del vencido, ratificando así, en el orbe cultural y simbólico, su total hegemonía. Y en esta contienda a los hablantes les toca ser *caballo de Troya* –para unos– y *trincheras a reducir* –para los otros–. Pero lo que está en juego aquí va más allá de egos y vanidades colectivas o de los deseos y añoranzas personales. Como ya documentan distintos trabajos,⁴⁶ el bienestar y las opciones de futuro de los inmigrantes y sus descendientes –y, *por tanto*, *de la sociedad de la que forman parte*– tienen mayores garantías de éxito en una *aculturación selectiva* –con el bilingüismo como indicador clave– y en la preservación de los lazos con la comunidad de referencia, que en la asimilación completa y la ruptura con aquélla, que son –en contra de la opinión más extendida– unos de sus mayores obstáculos.

⁴⁶ Véase Portes y Rumbaut (2001), Portes y Hao (2002) y Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001).

Referencias

- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas, Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Beykont, Zeynep F., "English-Only Language Policies in the United States", ponencia en el Congreso Mundial de Políticas Lingüísticas, Barcelona, 16-20 de abril de 2002.
- Carreira, María, "Validating and Promoting Spanish in the United States: Lessons from Linguistic Science", *Bilingual Research Journal*, 24 (4), 2000, pp. 333-352.
- Crawford, James, *Language Loyalties*, Chicago, University Chicago Press, 1992.
- , "Seven Hypotheses on Language Loss: Causes and Cures", 1996, en www.ncela.gwu.edu/.
- , *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*, 4ª ed., Los Ángeles, Bilingual Education Services, 1999.
- , *At War with Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety*, Clevedon (Inglaterra), Multilingual Matters, 2000.
- , "10 Caveats about Language Data from Census 2000", 2001, en <http://ourworld.compuserve.com/homepages/jwcrawford>.
- , "The Bilingual Education Act. 1968-2002", 2002a.
- , "A Few Things Ron Unz Would Prefer You Didn't Know about English Learners in California", 2002b, en <http://ourworld.compuserve.com/homepages/jwcrawford/>.
- Criado, María Jesús, *La línea quebrada*, Madrid, Consejo Económico y Social, 2001.
- , "Hispanos en Estados Unidos", *Anuario Elcano de América Latina 2002-2003*, Real Instituto Elcano, Madrid, 2003.
- Cultural Access Group, "A Tale of Two Cultures: LA's and NY's Latino Youth", 2002.
- Frankenberg, Erica, Chungmei Lee y Gary Orfield, "A Multiracial Society with Segregated Schools. Are we Losing the Dream?", The Civil Right Project, Harvard University, 2003.
- Gándara, Patricia, "Review of Research on the Instruction of Limited English Proficient Student", University of California Language Minority Institute, 5, 12, 1999.
- , "Learning English in California", en M. Suárez-Orozco y M. M. Páez (eds.), *Latinos. Remaking America*, Berkeley, Los Ángeles y Londres, David Rockefeller Center for Latin American Studies/Harvard University/University of California, 2002, pp. 339-361.
- Glazer, Nathan, "Is Assimilation Dead?", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 530, 1993, pp. 122-36.

- Goffman, Erving, *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993 [1963].
- Goldstein, Amy, y Roberto Suro, "A Journey in Stages", en *The Washington Post*, 16 de enero del 2000. Disponible en <http://www.innerecity.org/columbiaheights/newspaper/01_16_00_latino_journey.html>.
- Gramsci, Antonio, "Note sullo studio della grammatical", en Valentino Gerrantano (ed.), *Quaderni del Carcere*, vol. 3, Turín, 1975, p. 2347.
- Hakuta, Henji, "Points on SAT-9 Performance and Proposition 227", 2000, en http://www.Stanford.edu/~hakuta/sat9/sat9_2000/bullets.htm.
- , "Silence from Oceanside and the Future of Bilingual Education", en <http://www.Stanford.edu/~hakuta/sat9/Silence%20from%20Oceanside.htm>. Consultado el 18 de agosto de 2001.
- Hakuta, Henji, y Rafael Díaz, "The Relationship Between Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some Longitudinal Data", en Keith E. Nelson (ed.), *Children's Language*, vol. 5, Hillsdale (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum, 1985, pp. 319-44.
- Hakuta, Henji, Yuko Goto Butler y Daria Witt, "How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency", University of California, Linguistic Minority Research Institute Policy Report, 2000.
- Hoffman, Lee M., *Overview of Public Elementary and Secondary Schools and Districts: School Year 2000-2001*, National Center for Education Statistics (NCES), 2003.
- Howard, Elizabeth R., y Julie Sugarman, "Two-Way Immersion Programs: Features and Statistics", Center for Applied Linguistics, *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, 2001, en www.cal.org/twi/directory. Consultado en marzo de 2001.
- Huntington, Samuel P., *Who Are We? The Challenges to America's National Identity*, Simon & Schuster, 2004. Traducción al español: *¿Quiénes Somos? Los desafíos a la identidad nacional estadounidense*, Paidós, 2004].
- Jamieson, Amie, Andrea Curry y Gladys Martínez, "School Enrollment in the United States – Social and Economic Characteristics of Students", U.S. Department of Commerce, U.S. Census Bureau, 2001.
- Kindler, Anneka L., "Survey of the States' Limited English Proficient Students and Available Educational Programs and Services 2000-2001 Summary Report", NCELA, OELA, U.S. Department of Education, 2002, en www.ncela/gwu.edu.
- Krashen, Stephen, "Why Bilingual Education?", *ERIC Digest*, Clearinghouse on Rural Education an Small Schools, 1997.

- Krashen, Stephen, "Bilingual Education: Arguments For and (Bogus) Arguments Against", Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics, 1999.
- , "Proposition 227 and Skyrocketing Test Scores: An Urban Legend From California", *The Journal of the Texas Association for Bilingual Education*, 2002 (en prensa).
- Latino Coalition, "National Survey of Hispanic Adults", agosto de 2002, en www.theLatinoCoalition.com.
- Lewelling, Vickie W., "Official English and English Pus: An Updated", *ERIC Digest*, mayo de 1997.
- Lindholm-Leary, Katheryn, y Graciela Borsato, "Impact of Two-Way Immersion on Students' Attitudes Toward School and College", *ERIC Digest*, mayo de 2002.
- Ma, Jacinta, "What Works for the Children? What we Know and don't Know about Bilingual Education", *The Civil Rights Project Harvard University*, 2002.
- MacGregor-Mendoza, Patricia, "Aquí no se habla español: Stories of Linguistic Repression in Southwest Schools", *Bilingual Research Journal*, 24 (4), otoño del 2000.
- Merton, Robert K., "The Unanticipated Consequences of Social Action", en Robert K. Merton, *Sociological Ambivalence and Other Essays*, Nueva York, Free Press, 1976.
- Moll, Luis C., y Richard Ruiz, "The Schooling of Latino Children", en M. Suárez-Orozco y M. M. Páez (ed.), *Latinos. Remaking America*, Berkeley, Los Ángeles y Londres, David Rockefeller Center for Latin American Studies/Harvard University/University of California, 2002, pp. 362-374.
- National Center for Education Statistics, "Participation in Education. Racial/Ethnic Distribution of Public School Students. Indicator 03", 2002, en <http://nces.ed.gov/programs/coe/2002/>.
- Numberg, Geoffrey, "Afterword. The Official English Movement: Reimagining America", en James Crawford (ed.), *Language Loyalties*, The University Chicago Press, 1992.
- , "Lingo Jingo", *The American Prospect*, vol. 8, núm. 33, agosto de 1997.
- Orr, Jennifer E., Yuko Goto Butler y Henji Hakuta, "What Can We Learn About the Impact of Proposition 227 from SAT-9 Scores?", Stanford University, 2000, en <http://www.Stanford.edu/~hakuta/>.
- Pew Hispanic Center & Kaiser Family Foundation, "National Survey of Latinos: The Latino Electorate", octubre de 2002a.
- , "National Survey of Latinos", diciembre de 2002b.
- Portes, Alejandro, "The New Latin Nation: Immigration and the Hispanic Population of the United States", *Center for Migration and*

- Development Working Paper Series*, núm. 04-02, Princeton University, 2004.
- Portes, Alejandro, y Ligxin Hao, "The Price of Uniformity: Language, Family and Personality Adjustment in the Immigrant Second Generation", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 25, núm. 6, 2002, pp. 889-912.
- Portes, Alejandro, y Rubén Rumbaut, *Legacies. The Story of the Second Generation*, Nueva York, Universidad de California/Russel Sage Foundation, 2001.
- Project for Excellence in Journalism, "The State of the News Media 2004", Columbia University, 2004.
- Rappaport, Shelley, "Beyond Bilingual Education", Puerto Rican Legal Defense and Educational Fund, noviembre de 2002, en <http://www.prldef.org/policy.htm>.
- Rossell, Christine, *Dismantling Bilingual Education, Implementing English Immersion: The California Initiative*, 2002, en <http://web.bu.edu/polisci/crossell/crossell.html>.
- Ruiz, Richard, "Orientations in Language Planning", *Journal of the National Association of Bilingual Education*, 2, 1984, pp. 15-34.
- Schmidley, Dianne, U.S. Census Bureau, Current Population Reports, Series P23-206, "Profile of the Foreign-Born Population in the United States: 2000", U.S. Government Printing Office, Washington, D.C., 2001.
- Suárez-Orozco, Carola, y Marcelo M. Suárez-Orozco, *Children of Immigration*, Cambridge, Harvard University Press, 2001.
- U.S. Census Bureau, "Scholars of All Ages: School Enrollment, 2000", *Population Profile of the United States: 2000*, 2000.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES), *Federal Support for Education: Fiscal Years 1980 to 1997*, 1997a.
- , "1993-94 Schools and Staffing Survey: A Profile of Policies and Practices for Limited English Proficiency Students: Screening, Methods, Program, Support, and Teacher Training", NCES 97-472, 1997b.
- , "Racial/Ethnic Distribution of Public School Students", en *Participation in Education. Elementary/Secondary Education*, 2002a, en <http://nces.ed.gov/>.
- , "Dropout Rates in the United States: 2000", 2002b, en http://nces.ed.gov/pubs2002/droppub_2001.
- U.S. General Accounting Office, *Public Education: Meeting the Needs of Students with Limited English Proficiency*, 15, 2001.
- Zehr, Mary Ann, "New York City Modifies Bilingual Education", *Educational Week*, 17, enero de 2001.



Zentella, Ana Celia, "Latin@ Languages and Identities", en M. Suárez-Orozco y M. M. Páez (ed.), *Latinos. Remaking America*, Berkeley, Los Ángeles y Londres, David Rockefeller Center for Latin American Studies/Harvard University/University of California, 2002, pp. 321-338.

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2004
Fecha de aceptación: 21 de junio de 2004

