

## La lengua española en Estados Unidos: luces y sombras

*María Jesús Criado*

### **Introducción**

Históricamente la lengua española ha tenido una presencia constante en EEUU. No en balde, una extensa franja del sudoeste –lo que ahora son los estados, o parte, de Texas, California, Arizona, Nuevo México, Colorado, Nevada y Utah– fue parte primero del imperio colonial español y más tarde –hasta 1848, fecha del Tratado de Guadalupe-Hidalgo que sella la paz tras la guerra México-americana (1846-1848)– de México. También Florida, adquirida a España en 1819, compartió esa raíz. De ahí que en esas áreas el español precediera al inglés y, pese a los intentos en contra, ha seguido vivo, aunque fuese de manera residual. Nombres de estados, ciudades, instituciones y genealogías atestiguan y actualizan tal antecedente.

El español es también una lengua activa en la escuela elemental, a pesar del envite que afronta la educación bilingüe, abolida en sólo cuatro años, en tres estados –California (1998), Arizona (2000) y Massachusetts (2002)–. Es, de lejos, la más popular en secundaria y empieza a tener una presencia notable en el nivel universitario. Así, según el American Council on Teaching Foreign Languages, cuatro de cada seis matriculados en secundaria en una lengua extranjera en 2000 –más de 4 millones–, cursaban español. La siguiente en la lista –francés– reunía un millón. Y, en cuanto a la universidad, en 1995 y según datos de la Modern Language Association [MLA], el español se convertía en la primera lengua en 38 años que, con más de la mitad de la matrícula (53%), dominaba el campo al superar la suma de las restantes. En la actualidad unos 700.000 estudiantes universitarios lo cursan anualmente frente a unos 500.000 inscritos en total en otras lenguas. También los centros dirigidos a la población adulta advierten este impulso. Command Spanish, la mayor escuela de español de la nación, ha doblado el número de alumnos matriculados por quinto año consecutivo alcanzando los 40.000 graduados en 2002, y surgen escuelas de español en lugares alejados de los enclaves latinos como Marion City [Iowa]<sup>1</sup>.

Ello va de la mano del desarrollo de los grupos latinos en EEUU, país que experimenta un importante cambio demográfico en estas décadas fruto de la evolución de la diversidad preexistente, el aumento de la migración internacional y los procesos añadidos a la misma (Singer 2002). En efecto, el 21 de enero de 2003, la Oficina del Censo daba carácter oficial a un hecho histórico: con 37 millones a 1 de julio de 2001 –el 13% de la población– los hispanos son

---

<sup>1</sup>. *The Chronicle of Higher Education*, 18/10/96 y C. Rodríguez: “Language of choice”, *The Boston Globe*, 27/1/03.

ya oficialmente la mayor de las minorías de la nación<sup>2</sup>. Una elevada tasa de crecimiento –58% de 1990 a 2000– que estira las previsiones –serán 50 millones en 2015 y unos 100 en 2050–, una notable capacidad de consumo –cerca de 600.000 millones de dólares en 2002– y una gradual presencia política –suman casi 8 millones de votantes y pueden rondar la decena en 2010–, la destacan en el horizonte presente y avisan de la importancia que está llamada a tener en un futuro.

Todo ello va a tener un claro reflejo en el interés que despierta este nutrido conjunto en las esferas económica y política y en la expansión que vive el español, tanto en número de hablantes –unos 28 millones según el censo 2000– como en medios de comunicación a los que impulsan las sumas dirigidas a este mercado. Así, el gasto en publicidad en español pasó de unos 952,8 millones de dólares en 1994, a 1.900 millones en 1999, y la suma total invertida por las corporaciones en el segmento hispano en 2002 sobrepasó, según *Hispanic Business*, los 2.400 millones, de los que el 62,1% tuvo como destino la televisión. Univision, el principal operador del mercado audiovisual, es ya, según los índices de audiencia de Nielsen, la quinta cadena de televisión a nivel nacional, al tiempo que la difusión de publicaciones hispanas creció un 232% entre 1990 y 1997, según Kirk Whisler, presidente y fundador de la National Association of Hispanic Publications, superando las 1.250 en 1999 según el National Hispanic Media Directory 1999<sup>3</sup>.

Igual tendencia se aprecia en la esfera política, que observa cada vez con más atención a este segmento. Así, las elecciones de noviembre 2002 no sólo fueron testigo del primer debate político en español de la historia de EEUU (Texas), difundido en directo por los medios de comunicación del estado<sup>4</sup>, y de un uso cada vez mayor de esta lengua por los candidatos. También se batió un nuevo récord en el contrato de espacios publicitarios en las televisiones hispanas: más de 16 millones de dólares invirtieron, en total, entre aspirantes a cargos públicos y patrocinadores de las iniciativas que se presentaban al escrutinio popular (ver Segal 2002).

Sin embargo, esta aparente vitalidad del español, que ratifican los datos y la dinámica expansiva que se observa en la calle, contrasta con el declive de la lengua vernácula entre los jóvenes, sin duda el principal *talón de Aquiles* del español en EEUU. Pues, aunque los estudios coinciden en señalar a los hispanohablantes como el grupo étnico que más retiene la lengua, el hecho innegable es que a una elevada proporción de la tercera y segunda generación –o incluso antes–, bien les es ajeno –fuera de palabras sueltas– o bien no poseen la habilidad suficiente más allá del nivel oral, y aún así, no pocas veces, de un modo superficial. Un indicio de ello es la abrumadora preferencia por el inglés que reflejan los estudios. Así, sólo el 6,5% de los entrevistados en el trabajo sobre segunda generación de A. Portes y R. Rumbaut (2001), preferían el español al final de secundaria, ni la mitad que tres años antes (14,8%), en la primera fase. Incluso entre los cubanos que asisten a escuelas privada bilingües –y ostentan, por ende, la mayor tasa de bilingües (61,6%)–, una inmensa mayoría [95,2%] prefiere hablar en inglés. Entre los mexicanos –el índice más bajo– son casi 3 de cada 4 (el 73,3%). Éstos son también, en contraste, quienes reúnen la menor tasa de bilingües: 39,1%. En no pocos casos, el desafecto a la lengua vernácula se transforma en una abierta oposición a utilizarla incluso con los padres, aunque éstos insistan en ello o no dominen el inglés (Portes y Rumbaut 2001; trabajo de campo, NYC 2002). Este aspecto va más allá de una simple cuestión lingüística al erigir una barrera entre generaciones y dar lugar a importantes –y graves– implicaciones que

---

<sup>2</sup>. US Census Bureau: “Resident Population Estimates by Race and Hispanic or Latino Origin. Jul. 2001 April 2000”.

<sup>3</sup>. Véase: Association of Hispanic Advertising Agencies [AHAA]. “Datos Relevantes sobre los Medios de Comunicación y el Mercadeo Hispanos 1997-2001” y “2002 Media Markets Report”, *Hispanic Business Magazine*.

<sup>4</sup>. El 1 de marzo de 2002, Tony Sánchez y Dan Morales, aspirantes en las primarias demócratas a la gubernatura, debatieron sus proyectos ante las cámaras. Antes se habían celebrado en Florida pero sólo en elecciones municipales.

afectan al futuro de muchos jóvenes (Portes y Rumbaut 2001; Portes y Hao 2002; Suárez-Orozco y Suárez Orozco 2001).

La tendencia regresiva es confirmada por distintos estudios. Según el efectuado por el Washington Post, la Fundación H. Kayser F. e investigadores de Harvard en el verano de 2000, entre los entrevistados de tercera generación, cerca del 80% hablaba única, o mayoritariamente, inglés en el hogar, y sólo un 1% hacía un uso más extensivo del español. Datos que fueron ratificados por la encuesta que realizaron dos años más tarde el Pew Hispanic junto a la fundación citada<sup>5</sup>. El giro al inglés se advierte ya en el mercado del ocio. Un estudio de Nielsen Media Research, por ejemplo, muestra que incluso en los hogares donde los adultos hablan español, los jóvenes prefieren ver la televisión en inglés, hecho que confirma el estudio entre jóvenes de 14 a 24 años realizado por Cultural Access Group (2002) en Los Ángeles y Nueva York. Indicio de ello es la estabilidad en los últimos años de las emisoras de radio hispanohablantes enfocadas a jóvenes, mientras las *anglo* aumentan la cuota de hispanos. E igual sucede con algunos locales que proyectan películas en español, que empiezan a reducir salas por falta de demanda<sup>6</sup>.

De modo que mientras que el español, de la mano de una crecida primera generación, *conquista* la calle y suma atención en otros espacios públicos, observa a la vez un vertiginoso retroceso entre sus herederos naturales y –supuestos– transmisores. Recelos raciales, étnicos e históricos, distorsiones estadísticas, antagonismos culturales, junto al hecho de que sostengan, a su vez, una (*otra*) *lengua franca* coloca a los hispanos en el centro de temores y fantasmas. Con ello se convierten también en el punto de mira del sempiterno debate sobre la capacidad sustractiva, o de *absorción*, de un lado (sociedad) y la de relegación y sustitución por otro (inmigrantes).

Si en toda pugna, con independencia de su naturaleza y alcance, suele haber un elemento que concita –a la vez que refleja– las rivalidades y prejuicios que, directa o tácitamente, tienen algún lugar en ella, en este caso ese papel lo condensa el idioma. Y es que los movimientos de población no se reducen a meros cambios demográficos. Los procesos de acomodo y ajuste son ineludibles y éstos no están exentos de conflictos. La articulación de poblaciones diversas, que implica un amplio rango de cuestiones no poco complejas, llega a convertirse así, ante todo, en una *cuestión lingüística*<sup>7</sup>. Ello se concreta en la práctica en una tenaz oposición a otras lenguas presentes, lo que afecta en mayor medida al español, la segunda en número de hablantes y *símbolo* del cambio demográfico y social que se está dando. El plano de lo cultural y lo simbólico –poco relevantes o ausentes entre los principios que fundaron EEUU como nación (Numberg 1992; Glazer 1993)– desplaza así al resto de elementos implicados.

Todo ello impulsa la rápida aculturación lingüística, más o menos completa, que observan los más jóvenes y que contrasta con el auge general que experimenta el español. Los instrumentos directos serán una política educativa que siempre ha vivido de espaldas al interés que puede conllevar conocer otras lenguas, opuesta por norma al cultivo de cualquier otra, y los movimientos *americanistas*, siempre dispuestos a agitar los fantasmas de la fragmentación social, que han hecho de esta cuestión su principal campo de batalla. Su labor se verá facilitada por las actitudes y prejuicios dominantes sobre la lengua y los grupos de hablantes. En las

---

<sup>5</sup>. Ver The Post/Kaiser/Harvard Latinos Survey (2000) y Pew Hispanic & Kaiser Foundation 2002b.

<sup>6</sup>. Véase A. Goldstein y R. Suro 2000: “A Journey in Stages”, *The Washington Post*, 16/1/2000, y G. Rodríguez “The Overwhelming Allure of English”, *The New York Times*, 7 de abril 2002.

<sup>7</sup>. Lo cual no es tan singular, pues, como es bien sabido, los conflictos lingüísticos son indicio siempre de otros problemas que incumben a las clases dirigentes y a la ‘necesidad de reorganizar la hegemonía cultural’, como ya señaló A. Gramsci (1975: 2347). Ver también G. Numberg: “Afterword. The Official English Movement.”

siguientes páginas examinamos estos factores y su incidencia en la *adaptación* lingüística de los jóvenes.

### **La escolarización de los hispanos: políticas educativas y movimientos anti-educación bilingüe**

Si a escala general la diversidad lingüística es un tema espinoso, la controversia se agudiza aún más cuando se incorpora la variable “educación”. Y es que, si aquélla cuestiona un *orden de cosas*, la segunda es el instrumento capital que lo reproduce, a la par que decisiva 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<sup>8</sup>– se une a las dificultades que implica y a las deficiencias que arrastra 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 aumentan las iniciativas que propugnan el inglés como única lengua de instrucción (Crawford 1999; Beykoff 2002; Gándara 2002; Moll y Ruiz 2002).

Pero quizá lo primero que hay que 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 la vincula a “intereses creados” (de docentes y gestores); a “dificultades escolares”; “programas especiales para pobres y atrasados”; y a “segregación y fracaso escolar”. Lo general, pues, es que sólo se considere una alternativa si no se posee suficiente habilidad en inglés. Pero, además, de los escolares en ese caso –algo más de 4,7 millones en el curso 2001-2002, o cerca del 10% de la matrícula en escuelas públicas– sólo una minoría recibe instrucción en su lengua materna. Por varias razones. A menudo no hay suficiente número de alumnos de la misma lengua materna en una escuela para hacer práctica la instrucción bilingüe. En cualquier caso, la escasez de profesores bilingües habilitados lo hace normalmente imposible<sup>9</sup>. A nivel nacional, y según datos de la National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA), de los casi 4,6 millones de LEPs<sup>10</sup> registrados en el curso 2000/01, sólo el 22,7% [1.035.058] recibían parte de la instrucción en su lengua materna<sup>11</sup>. Mientras que casi 2,5 millones [el 54%] la recibían sólo en inglés. Del 23% restante no había información sobre ese punto (Kindler 2002). El español es la lengua materna de casi el 80% de esta población, y es que el cambio demográfico está teniendo un fuerte impacto a nivel escolar.

En efecto, según datos del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES), el 17% de los escolarizados en centros públicos de la nación en octubre de 2000 era de origen hispano, cerca

---

<sup>8</sup>. En marzo de 2002, Iowa se convirtió, con el voto del 80%, en el 27º estado –el 25º desde 1981– que declaraba el inglés lengua oficial. Sólo Nebraska (1920) e Illinois (1969) se anticiparon a esta etapa. A su vez, en agosto de 1996 el Congreso aprobó, por 259 vs 157, el *English Language Empowerment Act*, primer proyecto de ley oficializando el inglés a nivel federal. El Senado, consciente del veto de Clinton, no lo consideró. De promulgarse habría prohibido la mayoría de publicaciones federales en otras lenguas, revocado el derecho de voto bilingüe, ordenado las ceremonias de naturalización sólo en inglés y protegido a los anglohablantes de “discriminación” (Crawford 2000).

<sup>9</sup>. En el curso 1993-94, p. e., según la Schools and Staffing Survey, sólo el 30% de los que impartían clase a este alumnado habían recibido formación para ello y menos del 3% tenían título en inglés como segunda lengua o en educación bilingüe (US Department of Education, NCES 1997b).

<sup>10</sup>. ‘Limited English Proficient students’ [LEPs]. También se les nombra ‘English Language Learners’ [ELLs].

<sup>11</sup>. El informe incluye en el recuento los casi 600.000 (598.063) de Puerto Rico (el 97,6% de la población escolar), dato que incide en la suma total y, más aún, en este subgrupo, que quedaría reducida al 11,0% si se excluyen los estudiantes de este estado, ya que el español sigue siendo allí la lengua oficial.

de 5 puntos más de lo que suponían a escala de población general (12,6%) y un 11% más que en 1972. Y se espera que rondan el 25% de la matrícula total en 2025 (5 lustros antes de lo previsto a nivel general). De hecho, el ascenso que experimentan las minorías, que suman el 39% –un 17% más que en 1972–, se debe al de hispanos. La afroamericana –el 17%–, aumenta sólo un 2% en dicho periodo y el resto de grupos un 4%<sup>12</sup>. En línea con lo que ocurre a nivel general, la distribución de este alumnado no es uniforme. Los estados del Oeste y del Sur tienen la mayor densidad [49% y 45% respectivamente] y en el medio-oeste se dan las más bajas (24%). En California las minorías –más de 3,8 millones– constituyen el 63% del alumnado; en Texas el 58% (2,4 millones); en Arizona, Florida y Nueva York, entre el 47% y 45%; en Illinois y Nueva Jersey, el 40%; y en Nuevo México, el 64% (Hoffman, 2003). Todos son focos de concentración hispana, con lo que se deduce fácilmente que ésta es la minoría más representada.

La diversidad étnica se acompaña de la lingüística, que multiplica una inmigración muy reciente<sup>13</sup>. Más de 460 lenguas se contabilizan a nivel nacional, según el informe de la NCELA, entre los considerados “principiantes” (Kindler 2002). En California suponían entonces el 25% de la población escolar (1,5 millones), de los que casi la mitad (48%) eran de origen hispano (Rossell 2002). En Nuevo México, recibía apoyo lingüístico el 21,4%; en Arizona y Texas, alrededor del 15%, y en Nueva Cork, el 8% (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 ayudarles a tener éxito en la sociedad americana. El problema, pues, es determinar el sistema más efectivo para ello. Los diferentes programas educativos llevados a cabo se pueden resumir en cuatro tipos: *Inglés como segunda lengua* (ESL) –instrucción específica durante algún periodo de la jornada lectiva–; *Inmersión estructurada* –la enseñanza se realiza en inglés y se centra en la práctica lingüística; algunos programas, incluyen contenidos académicos *diluidos*, usando la lengua materna para aclaraciones–; *Educación bilingüe transicional* –intenta conciliar las áreas académica y lingüística impartiendo algunas materias en la lengua materna mientras se introduce el inglés que la sustituye gradualmente a fin de que se unan lo antes posible a la vía regular–; y, finalmente, la *educación bilingüe dual* (*two-way bilingual programs* 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 la habilidad lingüística en ambas<sup>14</sup>.

El éxito del programa se mide por las tasas anuales de reasignación; esto es, la cifra de estudiantes que reúnen los criterios de la escuela y pueden incorporarse a las clases regulares. La finalidad esencial de la –erróneamente llamada las más de las veces– educación bilingüe, con la excepción –parcial– del segundo tipo, es facilitar la transición al inglés de la forma más

---

<sup>12</sup>. Fuente: National Center for Education Statistics 2002. Participation in Education. Racial/Ethnic Distribution of Public School Students. Indicator 03. [<http://nces.ed.gov/programs/coe/2002/>]

<sup>13</sup>. Según la Encuesta de Población de octubre 2000, el 19% de los 49 millones matriculados entre la escuela elemental y secundaria, tenía al menos un progenitor nacido en el extranjero (9,3 millones) y el 5% [2,5 millones] lo eran ellos mismos (Oficina del Censo de EE UU: Current Population Survey (CPS) 2000).

<sup>14</sup>. El primer programa TWI se creó en 1961, pero su desarrollo fue mínimo en 20 años. En 1980 sólo estaban en activo 8 programas, creándose la mayoría en las últimas dos décadas, sobre todo en la previa. En 1990 se contaban 37 programas y en 1994, 87. De 1995 a 2000, la media anual de creación de nuevos grupos fue de 31. Pero a partir de 1998, y seguramente como reflejo de la crisis que le afecta, aunque sube la cifra, baja el ritmo de crecimiento. En 2001 eran 266, 3 más que en 2000; y en éste, 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/](http://www.cal.org/twi/directory/)] Diciembre 2002. Sobre las características de los programas en activo, véase E. Howard *et al.* “Two-way Immersion Programs: Features”).

*eficiente* (esto es, rápida); muy lejos de los objetivos que distinguen este modelo educativo y le destacan 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 su favor es que si se imparten algunas materias en la lengua materna a los que se inician en inglés, podrán aprenderlo evitando al mismo tiempo 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 primera –más fácil pues, al conocer los significados, sólo se necesita hacerse con los signos–, podrán transferir esas destrezas al inglés desarrollando con ello 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 maternas en vez de proscribirlas. Los críticos, por su parte, argumentan que este enfoque mantiene a los chicos en un ciclo de dependencia de la lengua materna que inhibe un progreso significativo en el aprendizaje del inglés, lo que implica su postergación escolar y supone, a la larga, la social. Tesis que, según señalan K. Hakuta *et al.* (2000) y otros autores, no refrenda la literatura sobre bilingüismo.

La habilidad en dos lenguas no constituye, pues, un fin en sí mismo, y la continuidad en los programas se entiende, en todo momento, transitoria; sólo útil mientras adquieren la suficiente destreza en inglés para unirse 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 nueva ley, en enero 2002, se estimaba que el plazo no debería ser superior a cuatro años. El nuevo estatuto –conocido como *No Child left Behind Act*– lo reduce a ‘no más de tres’. Ésta, que supone un giro cualitativo en el modo de enfocar la educación de las minorías lingüísticas que cierra una trayectoria de 38 años<sup>15</sup>, sustituyó el *Acta de Educación Bilingüe* por el *Acta de Adquisición de la lengua inglesa* que enfatiza el aprendizaje del inglés<sup>16</sup> (Crawford 2002b; Krashen 2001; Beykont 2002). Dirigida a fomentar la educación de los menores con dificultades en inglés para su rápida ubicación en 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 desmantelar los programas bilingües– y serán “responsables” de mostrar el progreso anual de los LEPs mediante exámenes estándar, para lo que se arbitran *premios y sanciones*.

Todos los programas de educación bilingüe transicional, con independencia de su eficacia para ayudar a los estudiantes a incorporarse 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 a salvar para abrazar *la correcta* cuanto antes. Sólo los programas “*dual language*” o “*two-way*” parten del modelo opuesto y entienden otras lenguas como un recurso para los principiantes en inglés y una riqueza para los anglohablantes. Al valorar la otra lengua en el currículum, le reconoce –y, por ende, a sus hablantes– un prestigio, favoreciendo con ello las relaciones intergrupales (Gándara 2002). Pero incluso éstos no escapan del todo al mismo sino al estar limitados en el tiempo y en los niveles.

---

<sup>15</sup>. 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 (ver Crawford 1999 y Beykont 2002).

<sup>16</sup>. Los cambios terminológicos son indicativos del nuevo enfoque. La palabra ‘bilingüe’ se relega sistemáticamente. Así, junto al citado, la ley sustituye 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). (Ver: Crawford 2002b; Krashen 2001; Beykont 2002).

Según aumenta la inmigración en la década de los ochenta, y con ella los programas de EB, 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 EB en el aprendizaje del inglés (objetivo unitario); las dificultades que conlleva la atención a una población escolar cada vez más diversa –que coincide con una fase de restricción presupuestaria–; la deficiente puesta en práctica, junto con los desacuerdos sobre el plazo necesario, han convertido a la EB 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, déficit educativo familiar y económico<sup>17</sup>, grave segregación escolar<sup>18</sup>, escasez de presupuesto<sup>19</sup>, de materiales curriculares bilingües y libros, junto con la dificultad para integrar académica y socialmente a sus participantes en la comunidad escolar mayoritaria que lo percibe como un servicio para niños con retraso, cuyos objetivos, filosofía y puesta en práctica no está clara o es censurable (Krashen 1999; Beykont 2002; Crawford 1999). La falta de profesores cualificados generó, por otra parte, el empleo de nativos o hablantes de una determinada lengua que no siempre tenían la suficiente formación o cualificación. A la vez, las restricciones en los presupuestos escolares y el hecho de que contaran con fondos especiales dio 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 para atraer más fondos. Todo ello ha ido socavando la credibilidad de la EB, haciéndola cada vez más vulnerable.

Los estudios poco rigurosos, que vincularon mucho tiempo el bilingüismo con el retraso y las dificultades académicas, han calado hondo en el imaginario social, convirtiendo las barreras lingüísticas en un fácil chivo expiatorio con el que velar problemas más complejos y de difícil solución. Los pobres resultados en las pruebas estándar de nivel de buen número de hispanos, los bajos índices de “reassegnación”, las altas tasas de abandono escolar<sup>20</sup>, y el hecho de que éstos sean los principales beneficiarios de la EB<sup>21</sup>, parecía venir a respaldar prejuicios muy

---

<sup>17</sup>. El 34,4% de los niños latinos viven por debajo de la línea de pobreza frente al 10,6% de blancos no-hispanos. Entre los puertorriqueños, que presentan las tasas más altas de pobreza de los grupos latinos, la tasa sube al 43,5%. Asimismo, los inmigrantes latinos tienden a ser menos ‘educados’ y con menor calificación que otros grupos. En 1990 el inmigrante mexicano medio tenía 7,6 años de escolarización; el filipino, 12,3 años y el chino 12,8 (Statistical Yearbook of the Immigration and Naturalization Service 1997, pp. 27-28).

<sup>18</sup>. Los alumnos hispanos presentan las mayores tasas de segregación y concentración en escuelas pobres de las minorías. Asisten a escuelas con más de dos veces la cifra de compañeros pobres que los blancos (46% vs 19%) [Oficina del Censo, Informe CPS, P60-206, 1998; Frankenberg *et al.*: “A Multiracial Society...”].

<sup>19</sup>. En 1997, de los 36.600 millones de dólares gastados en la enseñanza obligatoria, sólo 225 –el 0,6%– se dedicaron a programas de EB (US Department of Education, NCES 1997a). En 2001, la administración de Bush pidió 18.600 millones para programas gestionados por la Oficina de Educación Elemental y Secundaria del Departamento de Educación y, de ello, sólo un 2,5% (460 millones) fueron a programas de EB (Ma 2002).

<sup>20</sup>. La tasa anual de abandono de los hispanos es más alta que en ningún otro grupo. En 1999, el 7,1% dejó secundaria sin acabar, más que afroamericanos (6%), asiáticos (4,8%) y blancos-no hispanos (3,8). Ello, junto a los niveles más bajos de instrucción de los inmigrantes de ese origen, hace que sea el colectivo con más déficit en este terreno. En 1999, el 34% de los hispanos de 18 a 24 años no se había graduado en secundaria frente al 16% de afroamericanos y el 8% de blancos-no hispanos (Jamieson *et al.* 2001). Las cifras no varían mucho de año a año.

<sup>21</sup>. Para hacerse idea, baste anotar que de las 266 escuelas que ofertaban programas de educación bilingüe dual (Two-way bilingual immersion) en octubre 2002, 250 son español/inglés; 6 francés/inglés; 5 chino/inglés; 4 Coreano/inglés y 2 de Navajo/inglés. La mayoría de programas no va más allá de los primeros grados (103 en los de primaria y 106

arraigados. El boicot de un grupo de padres en Los Ángeles a una escuela bilingüe, cubierto extensamente por los medios de comunicación, 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 su fragilidad. La EB se convirtió así en el terreno propicio para imponer una determinada concepción de lo que, en cuanto sociedad, *debería ser* EEUU. Y, en esta liza, la base (e identidad) mayormente ideológica que la alumbró como nación (Glazer 1993; Number 1992) se ha quedado reducida, como señala G. Nunberg (1997), a un rudo "Esto es América. ¡Habla inglés!". Claro es que un problema que se arrastra, según N. Glazer (1993), desde el inicio, es no haber tenido 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 auto-proclamó *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 al 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* en inglés durante un plazo no superior a un año, en general, en el que se desarrollarían las destrezas lingüísticas, agrupándose los LEPs en función de su habilidad en inglés. Las 'exenciones' sólo eran posibles si: (a) ya se sabía inglés; (b) tenía más de 10 años y el personal escolar juzgaba más adecuado otro enfoque; o, c) el personal docente creía que tenía necesidades especiales que serían mejor atendidas en un programa alternativo. Para asegurar la puesta en práctica Unz incluyó una medida punitiva con fuerte impacto en escuelas y docentes: el educador que, "deliberada y repetidamente", rehusara aplicar 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: 2 a favor por cada uno en contra, lo opuesto a las previsiones (Crawford 1999). Recurrida después en la Corte Federal por una coalición liderada por el Mexican American Legal Defense and Educational Fund (MALDEF), los jueces encargados del caso fallaron, en octubre 2002, que no había ánimo de discriminación racial en la Propuesta y, por tanto, la votación no era inconstitucional [F. J. Murria, *The Washington Times*, 9/10/02]

Lo sucedido en California ha repercutido en el resto de la nación, sin omitir la nueva ley de educación<sup>22</sup>. 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 varias décadas; a coartar la libertad de los padres respecto al tipo de educación que desean para sus hijos; o a imponer –bajo amenaza penal– un único método de enseñanza al profesorado. Sacar adelante una iniciativa así, sin ningún estudio riguroso que avalase –ni avale– la superioridad de la inmersión sobre el resto de enfoques, y en el estado que cuenta con la mayor tasa de minorías, 'principiantes' en inglés y latinos, corroboró la enorme debilidad de la EB abriendo el camino a nuevas propuestas. El repunte en la tasa de reubicación de los LEPs –del 7% pasa al 7,6% en 1999– y el ascenso en las pruebas estándar, aireados ampliamente por los medios de comunicación de la nación, se interpretó como un éxito innegable de la medida. Aunque ninguna evidencia expresa lo ratifica al coincidir con otros

---

de primaria a elemental). En secundaria, por ejemplo, sólo funcionan 6 y desde elemental a secundaria, 2. [Center for Applied Linguistic. Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs [www.cal.org](http://www.cal.org)].

<sup>22</sup>. La reducción del plazo para salir de los programas bilingües a un máximo de 3 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 EB, son claro indicio de ello.

cambios, y aunque también lo cuestiona la evolución posterior y otros estudios<sup>23</sup>. De hecho, las mejoras se dieron igual en los distritos que ya practicaban la inmersión –por lo que no había lugar a impacto de la 227–, así como en los que mantuvieron la EB<sup>24</sup>, y afectó en mayor medida a los anglohablantes nativos que a los LEPs.

Tras California, Unz ha llevado su *crusada* a otros estados. En octubre 2000, y con su patrocinio, los votantes de Arizona aprobaron, con el 63% a favor, una propuesta similar –la 203– aún más restrictiva<sup>25</sup> que sirvió después de modelo en Massachussets y Colorado. En 2001 lo intentó en Nueva Jersey pero no prosperó y tampoco en Texas. La campaña anti-EB 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<sup>26</sup> (Rappaport 2002; Zehr 2001). Al final la cuestión se saldó con una serie de reformas educativas que, aunque mantienen la EB, en vez de promoverla, están dirigidas a debilitarla (Rappaport 2002).

Las últimas lizas de la campaña de Unz y afines se han desarrollado en Massachussets y Colorado, donde los votantes decidieron, en noviembre 2002, el modelo de educación para las minorías lingüísticas. Las iniciativas –Question 2 en Massachussets y Enmienda 31 en Colorado– corrieron desigual suerte. Mientras los electores del primer estado –el decano en promulgar, hace 31 años, la EB– decidían abolir los métodos restantes 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. Las dos 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, se dificulta la posibilidad de “dispensas”, asequibles sólo, como en aquella, para los mayores de 10 años. Para ello, de un lado, los distritos escolares pueden rechazar la solicitud de los padres sin ningún tipo de explicación. Y, de otro, profesores, gerentes y miembros de juntas escolares pasan a ser responsables penales de la ejecución de la ley, pudiendo ser arrestados, sometidos a juicio e incluso encausados en una corte civil. Los padres pueden denunciar a los docentes si éstos enseñan en la lengua materna o sugieren que se soliciten dispensas. Entre las penas se incluye la exoneración del trabajo por un año e inhabilitación para cualquier puesto público estatal durante 5 años. En la campaña de Massachussets, por ejemplo, los contrarios a la iniciativa distribuyeron etiquetas y se manifestaron bajo el lema “Don’t sue teachers” [‘No

---

<sup>23</sup>. Ver Hakuta (2000; 2001); Orr *et al.* (2000); Gándara (2002); Krashen (2002); J. Crawford (2002c); Mae (2002).

<sup>24</sup>. A pesar de su aprobación, no todos los distritos secundaron estrictamente la 227. La posibilidad de dispensas para seguir programas alternativos, adoptado 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 EB cayó del 29% en 1997-98 (410.000) al 12% en 1998-99 (169.440). Por otra parte, la ambigüedad del texto se prestó a la interpretación. Así, la exigencia de enseñar “overwhelmingly” en inglés, fue entendido de diversas maneras. Algunos partidarios de la EB razonaron, por ejemplo, que, dado que Unz calificó el 61% obtenido como una victoria “abrumadora”, utilizarían tal medida en relación a dicho requisito (véase Rossell 2002; Gándara 2002; Steinberg 2000).

<sup>25</sup>. Que el *celo* de algunos acentúa aún más. No hace mucho, profesores de una escuela elemental de un distrito en el que el 95% son hispanos, denunciaban la orden del director de no utilizar tampoco el español fuera de las clases y tiempo propiamente escolar (pasillos, patio de recreo, cafetería, etc.), ni con los padres (M. Galehouse: “School tells teachers to speak English only” *The Arizona Republic*, 19/8/02). Ese mismo mes (agosto 2002), profesores y padres fueron informados de que se requería dominar inglés para *calificar* –esto es, optar– a los programas “dual language”, lo que contraviene uno de los principios originales de este sistema. Antes los estudiantes cumplían los requisitos si sabían poco inglés. (K. Go: “District’s dual-language programs is up in the air”, *The Arizona Republic*, 28/8/02).

<sup>26</sup>. En 1970 la organización portorriqueña ASPIRA de NY 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 EB transicional a puertorriqueños y otros hispanohablantes que lo necesitaran (Zehr 2001; Rappaport, 2002).

*demande a los profesores*]. El alcalde de Boston, sus concejales y el candidato demócrata a gobernador, declararon su oposición, no así el candidato republicano, que resultó electo. Con todo, la propuesta venció en 328 de las 351 comunidades del estado. En cuanto a los votantes latinos, un sondeo del Gaston Institute de la universidad de Massachussets [<http://www.gaston.umb.edu/>] mostró que el 92% votó en contra de la inmersión, lo que indica la oposición de la comunidad más afectada por el cambio [aunque sólo el 3% de los escolares de Massachussets –cerca de 30.000– asisten a programas de EB]. Pero son la fracción más pequeña del electorado<sup>27</sup>.

Detrás de un respaldo tan unánime como el cosechado en Massachussets hay, según los analistas, sobre todo dos cuestiones; una reacción 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 alcanzó allí cotas más altas –del 67 al 75%– que en lugares más habituados a recibir inmigrantes); y, por otro, la habilidad del lema de campaña de Unz –“English for the children”– para conectar con el electorado. Muchos dijeron el día de la votación que no conocían las características de la Question 2 o del nuevo proyecto de la legislatura, pero vieron la iniciativa en términos de asimilación de los inmigrantes, no sólo de educación bilingüe. Y es que la propuesta de Unz ofrecía 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 de ser el cuarto estado en ratificar la *propuesta de Unz*, como ya se 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 costes económicos, puntos subrayados por la campaña en contra, tanto allí como en Massachussets. Como ya ocurrió en California y Arizona, tampoco ahora los partidarios de la EB hicieron una defensa abierta de un método desacreditado socialmente y que es sabido que arrastra problemas. La diferencia estuvo en una agresiva campaña de última hora que inundó los medios de comunicación con imágenes oscuras y niños tristes mientras una voz desgranaba los fallos de la Enmienda 31 y hacía especial hincapié en el eslogan clave –aunque también perverso– del ‘No’: ‘*caos en las aulas*’<sup>28</sup>. Para ello, ‘English Plus’<sup>29</sup> –envés de ‘English-only’– contó con una ayuda inesperada que logró sorprender a la otra parte: la donación de 3 millones de dólares de una rica heredera, Patricia Strycker, cuya hija menor sigue un programa bilingüe *dual*. Y es que, según estrategias 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 asesores políticos piensan que es *demasiado compleja* para intentar explicarla<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup>. Véase: M. Smith: “Initiative goes too far”; y R. Montero: “Teach our children English” *The Denver Post*, 22/9/02; J. Medina: “Bilingual Education on Ballot in Two States”, *The New York Times*, 9/10/02; A. Vaishnav : “Bilingual ed advocates marshal forces”; “Vote seen testing view of immigrants”; “English immersion plan wins over bilingual ed” *The Boston Globe* 1/10/02; 6/11/02; 10/11/02; M. Tench, “Dozens of dialects, English the goal”, *The Boston Globe* 31/10/02; y “Massachusetts dumps dual-language classes”, *Associated Press*, 6/11/02.

<sup>28</sup>. En uno de ellos, una voz en off afirmaba que los chicos que hablan poco inglés –en su mayoría alumnos hispanos–, alterarían la educación de “tus hijos” (presumiblemente la mayoría de familias blancas de Colorado).

<sup>29</sup>. 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 otras lenguas distintas al inglés (Lewelling, 1997).

<sup>30</sup>. Ver N. Michell: “Colorado hands English immersion backer his first loss”, *Rocky Mountain News*, 6 nov. 2002.

Unz ha puesto sumo cuidado en alejarse de las posturas anti-inmigrantes y avalar su propuesta con respaldo latino. Para ello ha reclutado personas de ese origen para liderar las campañas [Jaime Escalante, el ‘profesor’ de *Stand and Deliver*, en California; Rita Montero en Colorado; Lincoln Tamayo en Massachussets] 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 bolsillo<sup>31</sup> y proyecta continuar su ofensiva. Tras Massachussets, Unz declaró que era hora ya de la acción federal y que seguiría intentando eliminar la EB en otros estados mediante campañas o batallas legales. Entre los objetivos mencionó a Oregon, Illinois y Nueva York. Quizá por ir ya tomando el pulso al tema en el segundo, la página web de *¡Éxito!* –versión en español del *Chicago Tribune*– preguntaba en noviembre a los lectores la razón del retraso de los estudiantes latinos respecto a los anglosajones. De las tres opciones, una incumbía a la lengua [‘*la barrera del idioma*’] y otra al ‘*programa educativo*’; la tercera era “*falta de recursos económicos*’.

El discurso social –sumamente extendido– es que los padres hispanos están en contra de la EB. Encuestas con preguntas sesgadas y el hecho de que algunos lideren este tipo de iniciativas, parecen darles la razón. Todo el mundo entiende que el inglés es esencial, la llave para los estudios y éstos, para 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 inglés, puede ser percibida como un modo sutil de discriminación, imagen que, de alguna manera, proyectan, y en la que hacen hincapié, quienes se oponen a ella.

Según un informe del Proyecto de Derechos Civiles de Harvard (Ma 2002), el número de evidencias y datos respecto a la mayoría de estrategias para la educación de los ELLs es limitado. Pero la investigación educativa es clara: un año de educación en inglés es insuficiente para preparar a los nativos de otra lengua para que puedan seguir clases regulares. Aunque la evolución parezca rápida, no es lo mismo el inglés coloquial que el académico<sup>32</sup>. Los estudios ratifican también que no existe un solo programa o método de enseñanza que garantice ser más efectivo en ayudar a los ELLs. Grupos distintos o pequeñas poblaciones pueden tener diferentes necesidades. Pero, fuera ya del foco exclusivo en el aprendizaje de una segunda lengua –que no deja de ser un enfoque miope y con claros efectos perversos añadidos–, los análisis también son concluyentes respecto a la relación positiva entre el bilingüismo y el desarrollo cognitivo, las expectativas y logros académicos, la autoestima y una menor disonancia cultural (Hakuta 1985; Portes y Hao 1998, 2002; Portes y Rumbaut 2001; Krashen

---

<sup>31</sup>. La mitad (500.000) en California. Nada comparado con los 4,7 millones que gastaron los partidarios del ‘No’. A. Jerrold Perenchio, presidente de Univision, donó 1,5 millones. Con ese dinero, los *Ciudadanos por una América educada* –coalición de los contrarios 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, dijeron que votarían ‘no’ a la 227. También la administración de Clinton se manifestó en contra. [Véase P. García : “Bilingual education measure posts easy victory”, *Sacramento Bee*, 3/6/98; y J. Crawford: *Bilingual Education...* (1999)].

<sup>32</sup>. 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 educación suministrada, exposición al inglés en la comunidad y calidad del profesorado (US General Accounting Office 2001). Dadas estas variables, algunos investigadores consideran que puede requerir, como poco, dos años y otros elevan el tiempo a 8 (ibídem, 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 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 3 a 5 años, mientras el ‘inglés académico’ puede llevar de 4 a 7.

1999; Lindholm 2002).

La exigua cifra que cursa EB –el 2,2% a nivel nacional– y la escasa prédica que tiene entre un buen número de progenitores indica, por otra parte, que su principal sentido, dados los menguados efectos prácticos de su abolición, es transmitir un mensaje, que va 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 que se siente ante su presencia, sus señas y maneras; que, a pesar de su cifra, *no tienen nada que decir* respecto al contexto, ni su *cultura*. 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 se refiera a otro ámbito.

### **Lenguas y hablantes [imágenes y actitudes en torno al español]**

El cambio lingüístico, como apunta J. Crawford (1996), no se logra sólo con 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 dos, o menos, como está sucediendo. De ahí que la pregunta no se reduzca a qué lleva a los acólitos del ‘English-only’ a una actitud tan aciaga frente al resto de lenguas –*es bien sabido que nadie cede el poder de buena gana*–; también, por qué los miembros de estos conjuntos –individual y colectivamente– están tan predispuestos a deponer un elemento tan señalado, símbolo y soporte de significados. Es obvio que promover el aprendizaje del inglés en la descendencia no exige desterrar del hogar la lengua materna, como no pocas veces sucede. ¿Qué lleva, pues, a que la situación se radicalice hasta ese extremo? Pues 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 que se ocupan de ello (Glazer 1993). El impulso de mejora socio-económica –razón que *legitima* la emigración, no lo olvidemos– actuaría en contra del español al juzgar el inglés como *clave* para el éxito. Así lo estiman, según un estudio del Pew Hispanic y la Fundación Kayser, 9 de cada 10 hispanos, cifra que baja muy ligeramente (86%) entre los nacidos en EEUU que dominan ya el inglés. El mismo porcentaje que cree firmemente en el “sueño americano”. En efecto, casi el 90% de los entrevistados opina que EEUU *ofrece mejores oportunidades económicas* que su país, y pocos menos creen que *sus hijos tendrán mejor educación* (80%), *trabajo y logros económicos* (76%), o disfrutarán de una *mayor calidad de vida* (70%) según otro estudio<sup>33</sup>. 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 discriminación que padecen aquí. 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 el 60% la considera la cuestión social más importante [vs. el 40% de blancos-no hispanos y 46% de afroamericanos], muy por delante de la economía (39%) o la sanidad (23%) (Pew Hispanic & Kaiser Foundation 2002a).

Ya hemos visto que el uso de una lengua distinta por parte de las minorías se percibe como un *problema social*, está devaluado socialmente y lo penaliza la escuela. De ahí que, dada la experiencia negativa que muchos acumulan en este terreno, intenten evitarles obstáculos a sus

---

<sup>33</sup>. Véase The Latino Coalition 2002: “National Survey of Hispanic Adults” y Pew Hispanic & Kayser 2002b.

hijos<sup>34</sup>. Pues si para la inmensa mayoría el inglés es la *llave* para el éxito, según un sondeo de Latino Coalition (2002), son suficientes también [el 29% en la muestra total; por delante de *la falta de educación* (19%) y *la discriminación* (14%)] quienes piensan que la lengua es el principal obstáculo para lograrlo, y llega a subir la tasa hasta el 44% entre quienes no llevan diez años aquí. Relación que se invierte, no podía ser menos, entre los que eligen realizar la entrevista en inglés el inglés en la entrevista. El índice más alto lo reúne, entre ellos, la falta de educación (29%), y el menor (14%) ‘la lengua’, por detrás ahora de ‘la discriminación’ (19%); lo cual ratifica la importancia que tienen estos aspectos en la vida cotidiana de los latinos y corrobora el último estudio del Pew Hispanic y la Fundación Kayser (2002b). Tres de cada cuatro latinos [75%] consideran la discriminación un *problema en las escuelas*, y aún más (el 82%) creen que, en general, les *impide tener éxito en EEUU*. Y casi 1 de cada 3 (el 31%) ha sufrido, o alguien cercano, un trato injusto debido a su lengua (35%), su apariencia (24%) o a ambos factores (20%).

A la búsqueda del logro material se une el reconocimiento y la 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 siempre 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 alguna otra. Y es meridiano 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 la habilidad en más lenguas, 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 igualmente un gran acuerdo entre los progenitores<sup>35</sup>, y no son pocos los que advierten con pesar la banalidad de su esfuerzo<sup>36</sup>. Y entre esos otros motivos, cabe advertir las nociones vinculadas a la lengua; las imágenes y valores que se asignan a las presentes, factores mediados por el rango socioeconómico y la posición en la estructura jerárquica de los hablantes, y que van a determinar, en buena medida, las actitudes hacia las lenguas. Veamos un poco más 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 la ha venido juzgando como el símbolo de la “experiencia compartida” (historia, cultura, linaje, etc.) (Nunberg 1992). En este sentido, si de un lado señala *pertenencia*, 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 aquél a quien se dificulta o rehúsa tal derecho, o se cuestiona su adhesión,

---

<sup>34</sup>. A ello contribuyen los prejuicios sobre el bilingüismo. Así muchos aducen el consejo de profesores o dificultades iniciales en la escuela para justificar el uso exclusivo del inglés con los hijos (entrevistas NYC, verano 2002). Sobre experiencias de discriminación lingüística escolar véase, p. e., P. Mac-Gregor-Mendoza: “Aquí no se habla...”.

<sup>35</sup>. Los resultados del Proyecto Harvard sobre inmigración –Harvard University Immigration Project– dirigido por Marcelo Suárez-Orozco muestra que el 90% de los padres quieren que sus hijos aprendan inglés. Pero también un gran número quiere que sus hijos mantengan la lengua. Son el 95% de los inmigrantes mexicanos; el 85% de los de América Central; el 83% entre los chinos o el 80% de la República Dominicana (Suárez-Orozco *et al.* 2001).

<sup>36</sup>. 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 (NYC, octubre 2002).

que deberá mostrar mayor celo sobre-identificándose<sup>37</sup>, efecto bien conocido y del que la historia ha dado muchos ejemplos.

A ello se añade que el hecho de que en la mitología popular que recrea la historia de EEUU la lengua era el lazo que unía a los inmigrantes a la nueva tierra. La tarea de trasladar –y mostrar– 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 siglo XX y que sintetiza el célebre *dictum* de Roosevelt a la población germana<sup>38</sup>. 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. El presunto riesgo para la *unidad* de la nación será la excusa que aporte “legitimidad” a esa presión.

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, aún más esencial, decide a *quién corresponde dictarlo*. En este camino, el ideal que fundó a EEUU como Estado –la adhesión a una *forma* de gobierno y unas instituciones políticas– y que proporciona la base para su identidad inicial, está siendo sustituido por la idea de *cultura común* que deriva en un fundamentalismo lingüístico (Nunberg 1997). Pues reivindicar el inglés es el modo más fácil de resistirse a la diversidad racial y cultural existente al ser el único 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 *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– al tradicionalismo, la incultura, el atraso, las limitaciones educativas, el arraigo al pasado o a ideas y actitudes devaluadas o en desuso a los que se fija a los hispanos que *dependen*, o se expresan, en español. 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<sup>39</sup>. Y, por supuesto, los hispanos anglohablantes, y más los monolingües, mantienen, a la luz de esta lectura, actitudes y opiniones más afines y *adecuadas* a los valores que *bendice* el contexto y al modo en que se “auto-imagina” la sociedad americana.

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. Pero también se le atribuyen *bienes* 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 igualmente evidente que ni el mayor dominio lo garantiza. Ahí están

---

<sup>37</sup>. No es nada casual por ello, que al frente de US English, el principal lobby tras el movimiento ‘English-only’, 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 que un 8% no tenga un completo dominio del inglés (véase *The Associated Press*, 21/5/02; *The Washington Times*, 19/10/02).

<sup>38</sup>. “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” (T. Roosevelt, cit. por J. Crawford 1999. Véase también Crawford (1992; 2000) y G. Nunberg (1992, 1997).

<sup>39</sup>. Las páginas de la prensa diaria están llenas de ejemplos. En cuanto a los estudios que las destacan, véase, por ejemplo, el análisis de A Goldstein y R. Suro de la encuesta del Post/Kaiser/Harvard (*The Washington Post*, 16/1/2000).

los datos de pobreza de los puertorriqueños, por ejemplo, sin olvidar los de afroamericanos. Pues por mucha destreza que se tenga en inglés, el niño que crece pensando que él –su familia, grupo de referencia, lengua, etc.– es “basura”<sup>40</sup>, 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 habilidad en una segunda lengua. En cuanto a la modificación de valores y actitudes – *poder* que, como vimos, también se le atribuye–, es cierto que un suficiente dominio de la lengua permite mayor contacto con los del entorno, pero ni la sociedad americana es uniforme, ni la modificación de los previos e incorporación de otros nuevos es tan mecánica, ni el mero hecho de cambiar de lengua puede determinarlo por sí solo.

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. Al igual que 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 cuando hay por medio algún estigma<sup>41</sup>

Es la lengua del *recién llegado* –aunque entre ellos estén los descendientes de la población nativa del sudoeste, antiguos territorios mexicanos– y, más aún, del *indocumentado*; de los *poco instruidos* y *estatus más bajo*; *dependientes de la ayuda del Estado*; *apegados a creencias, religión y valores arcaicos*; *a su identidad y lengua*; *reacios a asimilarse*, *a deponer la filiación previa* y adoptar –sin *guión*– la americana; los que *no hablan inglés* –absoluto anatema– y *no quieren aprenderlo*. También es la que *dificulta la escolaridad* y la causa de los *malos resultados académicos* que arrastran los hispanos. Todo ello socava la autoestima de los hispanohablantes, mina su capital lingüístico y cultural, y su identidad como tal, obstaculizando la práctica y cultivo de la lengua y revierte finalmente en la pérdida anticipada de ésta.

Pero hay aún otro elemento que, ahora desde el orbe cultural *hispano*, afecta también a la seguridad del hablante y favorece por tanto el giro lingüístico. Y es que, si en la sociedad americana 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 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 A. Zentella (2002), de la construcción de una nueva identidad<sup>42</sup>. Tal variedad, denostada por

---

<sup>40</sup>. Ese 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 [Children of Immigration, 2001:96-97]. La citada corresponde a un dominicano de 14 años. Más del 80% de los menores de ese origen y el 75% de los mexicanos dieron respuestas negativas; mientras que sólo el 8,5% entre los primeros y el 17% de los segundos eligieron un término positivo. Los de origen chino, sin embargo, no muestran tan mala auto-imagen aunque también entre ellos las respuestas negativas [47%] superan a las neutras [32%] y positivas [19%].

<sup>41</sup>. Véase Erving Goffman: *Estigma*. Particularmente examiné este aspecto en M<sup>a</sup> J. Criado, *La Línea Quebrada*.

<sup>42</sup>. Que también se podría interpretar, en mi opinión, como un reflejo y síntesis de la *resistencia simbólica* a la imposición externa [lingüística, social, etc.] 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

muchos y celebrada por menos, se extiende en los enclaves latinos y congrega ya a una significativa cuota de jóvenes<sup>43</sup>. Los prejuicios ante los dialectos, que deslegitiman y devalúan los usos fuera del castellano estándar, y la burla y sarcasmos de los adultos y coterráneos por la mezcla de términos *anglo* o los errores gramaticales en jóvenes y niños, son pues otra de las vías que dreña la base social del español en EEUU.

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 también la *lengua del viejo imperio*. Y la imagen unívoca de ese periodo es el “saqueo de las riquezas del país” y el “exterminio y esclavitud de los nativos”. Las otras facetas que pudo tener no figuran en la *narrativa*. Tal discurso es compartido tanto por las clases populares como –o más aún– por las ilustradas y se proyecta también desde la Academia. Este hecho es otro de los argumentos esgrimidos a la hora de descartar su importancia para los latinos en EEUU. Y quizá no sea muy descabellado suponer algún nexo entre ello y la fuerza y crédito que sigue teniendo la leyenda negra de España en este contexto<sup>44</sup>.

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 esa condición, agudizada en la del ‘indocumentado’, se asume más fácil si ya hay un hábito de subordinación a la arbitrariedad institucional. Quien no goza de ellos 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.

El lazo lengua-país da pie, asimismo, a varias oposiciones que cotejan marcos sociales y ‘momentos’. Son las de “subdesarrollado” [país de origen] vs. “avanzado” [EEUU], anexas a las categorías ‘déficit’ [aquél] y ‘prosperidad’ [éste]; y, por contigüidad, ‘pasado’, y ‘presente’ y ‘porvenir’. Y si la realidad actual y el futuro imaginado, o el ser “americano” –un bien apreciado y atributo de los nacidos aquí– sólo puede *enunciarse* en inglés, pues habrá que re-imaginar la identidad –personal y grupal– para encajar, del mejor modo, todas las circunstancias que 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*; la *vertiente expresiva*, sobre la que actúan los prejuicios e imágenes negativas de los hispanos y su cultura en EEUU, junto a la devaluación de los dialectos frente al

---

un lado, se ‘españolizan’ las *voces* anglo, 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 lo *doble*ga 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* antes 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 de su léxico].

<sup>43</sup> Según una encuesta del Cultural Access Group entre jóvenes latinos de 14 a 24 años en Los Ángeles y Nueva York, alrededor del 74% han incorporado el “*spanglisch*” de modo regular a su vida (véase: “A Tale of Two Cultures”).

<sup>44</sup> Quizá no fuera, así, tan casual que el amplio reportaje que dedicó *La Opinión* [Los Ángeles, 13/9/02] al aniversario de la independencia de México (1821) uniera en epígrafes anexas la “*crueldad de los gachupines*” –“*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 entrega* de un ciudadano norteamericano implicado en la lucha.

español estándar, al minar la autoestima lingüística y la seguridad de los hablantes; y la *vertiente simbólica*, contra la que, además de lo antedicho, opera el conflicto respecto a la afiliación y *pertenencia* y que se fomenta tanto desde fuera –por la presión a la homogeneidad– como desde dentro, por toda la retórica de quienes restan valor al español como *seña emblemática* de una identidad colectiva particular, nacional o pan-étnica<sup>45</sup>.

Asimismo, podemos interpretar la erosión de la lengua como resultado de la interacción entre una *profecía que se autocumple* –“¡claro que lo perderán, como ha sido siempre!– y una *predicción que se auto-niega*<sup>46</sup>, fruto, ésta 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<sup>47</sup>, 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 variable de ‘profecía que se autoniega’, basada igualmente en una definición defectuosa de la situación y que sirve, sobre todo, para justificar la omisión –y posible conflicto– particular sobre el curso de los hechos, pero que, al fomentar la pasividad, propicia asimismo el desenlace. Nos referimos a la fracción que se inhibe del tema y se opone a la EB, con el argumento de que basta la existencia de un entorno afín, los viajes al país y los medios de comunicación, para que la lengua se mantenga, y que tan bien resume la expresión “como el agua y el pez”, que ya citamos en otro lado (Criado 2002; 2003).

### **Por ir terminando**

¿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 EEUU se esconden no pocas sombras y de ahí nuestro título. Más aún, si se considera que, según los demógrafos, la primera generación alcanzó su pico en la década de los noventa, por lo que es de esperar que su peso se vaya acortando a la par que aumente la segunda y tercera generación. Las diferencias en los últimos censos no dejan duda. En la última década la población hispana nacida en el extranjero aumentó el 72%, un 20% menos que de 1980 a 1990 (92%). En conjunto, sin embargo, la variación entre 1990 y 2000 superó a la de la década previa (58% vs 53%). Los expertos afirman que la tercera generación es el segmento de más crecimiento y calculan que se triplique para 2040, mientras la segunda esperan que se doble.

Resumiremos, pues, para acabar, algunos de los elementos que pueden terciar a favor o en contra de la continuidad del español en EEUU.

Empecemos con los obstáculos. Ya señalamos la labor negativizadora de la escuela y la

---

<sup>45</sup>. Algo que concita un elevado grado de acuerdo entre los latinos. Según un estudio de A. Zentella (2002) en Nueva York, el 84% de los nacidos en EEUU y el 67% de los nacidos en Latinoamérica coincidían en que se podía ser puertorriqueño, dominicano, etc. “sin saber español.” Para la mayoría esta lengua no era parte indispensable de su cultura. Su identidad la basaban en los orígenes familiares; socialización y/o sentimientos personales. Estos criterios permitía a los anglo-monolingües 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, etc., *auténticos*. Por otra parte, las autoridades de los países de origen van a ratificar y transmitir también esta idea (trabajo de campo, NY agosto 2002).

<sup>46</sup>. Rober K. Merton desarrolla estos conceptos en “The unanticipated consequences of social action...”

<sup>47</sup>. Las leyes ‘English-only’ aprobadas en muchos estados están favoreciendo la discriminación laboral por razones lingüística. Ver, p. e., The Associated Press: “Worker fired for speaking Spanish on job”, *The Seattle Times*, 20/8/02.

oposición social al bilingüismo. Vimos también el múltiple proceso de estigmatización que incumbe a los hispanos en EEUU y que, de modo directo o secundario, afectan al estatus y la continuidad del español en este contexto. Esto es: (a) del ‘hispano’ y el español en EEUU<sup>48</sup>; (b) de los usos de los emigrados y sus hijos en el país de origen [expresa en los términos con que se les designa: *dominican York, nuyorican, chicanos*, etc.]; (c) de los dialectos latinoamericanos 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 pregone el “orgullo de ser” dominicano, mexicano, cubano, etc., o se acepte la categorización social –estadística y comercial–, adoptando la pan-étnica –latino o hispano–, mientras persistan los estereotipos que les marcan –ligados a la pobreza, el bajo estatus social y la escasa instrucción–, y se siga menoscabando su autoestima como hablantes, es difícil que se adopte por estandarte la *bandera* que, desde fuera, más les identifica.

Pues la lengua es un potente “identificador”, no sólo del origen, también de posición y trayectoria. Señala *quién* y *qué se es*. Frente a rasgos más indelebles, la lengua posee cierta maleabilidad. No se pueden 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 instintivamente en objeto de ‘enmascaramiento’. Tanto el sujeto ‘*desacreditado*’ como el ‘*desacreditable*’, categorías que define E. Goffman<sup>49</sup>, se esmerarán en *controlar* este tipo de información; el signo que les revela como miembros de dicho grupo. El proceso en este caso se agudiza aún más al ser ella misma objeto de estigma. Aceptar e incorporar el inglés como herramienta central –y mejor *única*– de comunicación simboliza el profundo deseo de ser un miembro más –e indiferenciado– del cuerpo social central, la *mainstream*, en términos de aquí. ¿No 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, pues, se intentará *actuar* sobre algo tan maleable como la lengua.

El universo de los latinos en EEUU, por otra parte, es una realidad en cambio y con muchos “intereses” en torno a ella. Un grupo compacto permite una estrategia más unificada, lo cual es beneficioso tanto a escala económica como política. De ahí que se detecten diversas *representaciones* –y proyecciones– que pintan el mismo objeto con distintos matices, según el que resulte más beneficioso. Y –como bien sabemos– la realidad, más que *ser* de un determinado modo, se va construyendo en función de cómo se la *define*. De ahí que la evolución estará mediada en gran medida por la enunciación que reúna en torno suyo un mayor acuerdo.

El interés económico y político está llevando a una ‘revaloración’ del conjunto 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 conjuntos en el sentido de que empiecen a reivindicar –y a advertir de otra manera– no sólo sus derechos, sino también la conservación de las señas que les diferencian. Y más cuando ya hay voces que empiezan a cuestionar [y rebatir] qué sentido tiene dar rango unitario a tal *mezcolanza*<sup>50</sup>. Pues las categorías étnicas y raciales tienen aquí importantes implicaciones económicas y políticas, con lo que la cuestión no es nada baladí. Es de prever, pues, que ha de llegar un punto –quizá cuando los segmentos medios de

---

<sup>48</sup>. Las despectivas –y polémicas– afirmaciones con las que Dame Edna, colaboradora de *Vanity Fair*, disuadía a un lector de la utilidad de estudiar español, las resume fielmente [ver *Vanity Fair Magazine*, febrero 2003].

<sup>49</sup>. Ver Erving Goffman, *ibid.* *La identidad deteriorada* y María Jesús Criado: *La línea quebrada*.

<sup>50</sup>. Véase, p. e., las declaraciones de Steven Camarota, director del Center for Immigration Studies, en R. Rodríguez, “Hispanics achieve a milestone”, *San Antonio Express-News*, 22 enero 2003.

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] *anglo*, 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 dos 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.

Por otra parte, tanto *hacia dentro* como *hacia fuera*, el español es quizá el *hecho positivo* común a más número de gente, y que vincula a quienes coinciden ahora en EEUU, a la vez que al orbe social y cultural más amplio al que remite su definición como categoría específica. Lejos del medio de origen, éste aporta el lazo a los países de referencia y sirve de herramienta de comunicación con el resto de hispanos. Por otra parte, fuera de él, sólo pequeñas y dispersas nociones unen a miembros y grupos tan variados como los presentes en el contexto. La pérdida del español puede acentuar, pues, la segmentación de los hispanos en EEUU, de la que sólo se salvarían los más numerosos (mexicanos) y los más influyentes (cubanos). Fuera de EEUU, su pérdida incapacita para disfrutar y contribuir a la cultura y actividad del mundo hispano.

El proceso de vuelta e interés hacia las raíces previas es muy común en la tercera y siguientes generaciones, y hasta ahora difícil de cumplir debido a la pérdida colectiva fruto del descenso de los flujos y la distancia al lugar. Dos factores que en este caso, frente a otros momentos, no se dan. A medida que los latinos alcancen mejores posiciones y el español se afirme socialmente es factible que suba la cifra de quienes reivindiquen esa herencia. Y una vez que se inicie, y la sociedad —léase el *poder* (económico y político)— lo *bendiga*, es fácil que el proceso se auto-alimente. A escala de identificación étnica ya sucede y los analistas del censo han empezado a advertirlo; les llaman los “latinos sobrevenidos”. Si bien sólo estamos hablando de ‘futuribles’.

En última instancia, la oposición al español en Estados Unidos se puede *leer* también como prolongación del conflicto que enfrentó a los dos imperios —agotado y emergente— al final de otra era que sigue sin acabar de resolverse. La lengua, transmisor 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 férrea determinación del invicto por reducir y desterrar los últimos vestigios del vencido, ratificando así, ahora 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 las *trincheras a reducir* —para los otros—. La relación de fuerzas es, bien se ve, desproporcionada. Y no hay defensa particular, por numantina que sea, que pueda con tanto *elemento* en contra. De ahí que si a alguien le importa realmente el futuro del español en esta área bien haría en dejar de contemplar, desde la barrera, la evolución de la lid y empezar a ver la manera de terciar en la pugna. Los retos que enfrenta el español en EEUU son lo suficientemente complejos y numerosos como para descartar que puedan resolverse solos.

María Jesús Criado  
Visiting Research Fellow  
*Center for Migration & Development*  
Universidad de Princeton

## Referencias<sup>51</sup>

- Association of Hispanic Advertising Agencies [AHA]. 2002: "Datos Relevantes sobre los Medios de Comunicación y el Mercadeo Hispanos 1997-2001". [<http://www.ahaa.org/>]
- Beykont, Zeynep F. 2002: "English-Only Language Policies in the United States", ponencia en el Congreso Mundial de Políticas Lingüísticas, Barcelona 16-20 abril 2002.
- Carreira, María. 2000: "Validating and Promoting Spanish in the United States: Lessons from Linguistic Science", *Bilingual Research Journal*, 24:4; pp. 333-352
- Crawford, J. 1992: *Language Loyalties*, Chicago, University Chicago Press.
- \_\_\_\_\_. 1996: "Seven Hypotheses on Language Loss: Causes and Cures". [[www.ncela.gwu.edu/](http://www.ncela.gwu.edu/)].
- \_\_\_\_\_. 1999: *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*, Los Ángeles, Bilingual Education Services, 4ª edic.
- \_\_\_\_\_. 2000: *At War with Diversity: US. Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters, 2000.
- \_\_\_\_\_. 2002b: "The Bilingual Education Act. 1968-2002". [*ibidem*]
- \_\_\_\_\_. 2002c: "A Few Things Ron Unz Would Prefer You Didn't Know about English Learners in California".
- Criado, María Jesús. 2001: *La Línea Quebrada*, Madrid, Consejo Económico y Social.
- \_\_\_\_\_. 2002: "¿Perdurará lo hispano en USA?", *Documento de Trabajo 2002/08*, Real Instituto Elcano.
- \_\_\_\_\_. 2003: "Hispanos en Estados Unidos", *working paper #03-01*, Center for Migration & Development. Universidad de Princeton [[//cmd.princeton.edu/CMD\\_Working\\_Papers/wp0301.pdf](http://cmd.princeton.edu/CMD_Working_Papers/wp0301.pdf)]
- Cultural Access Group. 2002: "A Tale of Two Cultures: LA's and NY's Latino Youth"
- Frankenberg, Erica, Chungmei Lee y Gary Orfield. 2003: "A Multiracial Society with Segregated Schools. Are we Losing the Dream?", The Civil Right Project. Harvard University.
- Gándara, Patricia. 1999: Review of Research on the Instruction of Limited English Proficient Student: A Report to the California Legislature, University of California Language Minority Institute 5, 12.
- \_\_\_\_\_. 2002: "Learning English in California", en *Latinos*, ed. por M. Suárez-Orozco y M. Paéz. Berkeley, Los Ángeles y Londres, David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University y University of California, pp. 339-361.
- Glazer, Nathan 1993. "Is assimilation dead?". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 530, pp. 122-36.
- Goffman, Erving. 1993: *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu [e. o. 1963].
- Goldstein, Amy y Suro, Roberto. 2000: "A Journey in Stages", *The Washington Post*, 16 enero 2000.
- Gramsci, Antonio. 1975: "Note sullo studio della grammatica" en *Quaderni del Carcere*, ed. Valentino Gerrantano, vol. 3, Turín, p. 2.347.
- Hakuta, Henji. 2000: "Points on SAT-9 Performance and Proposition 227" [[http://www.Stanford.edu/~hakuta/SAT9/SAT9\\_2000/bullets.htm](http://www.Stanford.edu/~hakuta/SAT9/SAT9_2000/bullets.htm)]
- \_\_\_\_\_. 2001: "Silence from Oceanside and the Future of Bilingual Education", 18 agosto. [<http://www.Stanford.edu/~hakuta/SAT9/Silence%20from%20Oceanside.htm>].
- Hakuta, H. y Rafael Díaz 1985: "The Relationship Between Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some Longitudinal Data", en *Children's Language*, vol. 5, ed. Por Keith E. Nelson, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 319-44.
- Hakuta, H., Yuko Goto Butler y Daria Witt, 2000: "How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency", University of California, Linguistic Minority Research Institute Policy Report.

<sup>51</sup>. Los artículos de prensa figuran sólo a pie de página omitiéndose en esta relación.

- Hispanic Business Magazine* 2002: "2002 Media Markets Report", diciembre.
- Hoffman, Lee M. 2003: *Overview of Public Elementary and Secondary Schools and Districts: School Year 2000-2001*. National Center for Education Statistics (NCES).
- Howard, Elizabeth R., y Sugarman, Julie 2001: "Two-way Immersion Programs: Features and Statistics", Center for Applied Linguistics. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, marzo 2001 [[www.cal.org/twi/directory](http://www.cal.org/twi/directory)].
- Jamieson, Amie, Andrea Curry y Gladys Martínez 2001: "School Enrolment in the United States – Social and Economic Characteristics of Students", US Department of Commerce, US Census Bureau.
- Kindler, Anneka L. 2002: "Survey of the States' Limited English Proficient Students and Available Educational Programs and Services 2000-2001 Summary Report", NCELA, OELA, US Department of Education [[www.ncela/gwu.edu](http://www.ncela/gwu.edu)]
- Krashen, Stephen 1997: "Why Bilingual Education?" *ERIC Digest*. Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- \_\_\_\_\_ 1999: *Bilingual Education: Arguments For and (Bogus) Arguments Against*, Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics.
- \_\_\_\_\_ 2002: "Proposition 227 and Skyrocketing Test Scores: An Urban Legend From California", *The Journal of the Texas Association for Bilingual Education* (en prensa).
- Lewelling, Vickie W. 1997: "Official English and English Plus: an updated", *ERIC Digest*, mayo 1997.
- Lindholm-Leary, Katheryn y Graciela Borsato 2002: "Impact of Two-Way Immersion on Students' Attitudes Toward School and College", *ERIC Digest*, mayo 2002.
- Ma, Jacinta 2002: "What works for the Children? What we know and don't know about bilingual education", *The Civil Rights Project Harvard University*.
- MacGregor-Mendoza, Patricia 2000: "Aquí No Se Habla Español: Stories of Linguistic Repression in Southwest Schools", *Bilingual Research Journal*, 24: 4, otoño 2000.
- Merton, Robert K. 1976: "The unanticipated consequences of social action" en *Sociological ambivalence and other essays*, mismo autor, New York : Free Press.
- Numberg, Geoffrey 1992: "Afterword. The Official English Movement: Reimagining America", en *Language Loyalties*, ed. por James Crawford, The University Chicago Press.
- \_\_\_\_\_ 1997. "Lingo Jingo". *The American Prospect*, vol. 8, nº 33. agosto.
- Orr, Jennifer E., Butler, Yuko Goto y Hakuta, Henji 2000: "What Can We Learn About the Impact of Proposition 227 from SAT-9 Scores?. Stanford University. [<http://www.Stanford.edu/~hakuta/>]
- Pew Hispanic Center & Kaiser Family Foundation. 2002a: *National Survey of Latinos: The Latino Electorate*. octubre 2002.
- \_\_\_\_\_ 2002b: *National Survey of Latinos*. diciembre 2002.
- Portes, A. y Ligxin Hao. 2002: "The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation". *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 25 No. 6: 889-912.
- Portes, Alejandro y Rubén Rumbaut. 2001: *Legacies. The Story of the Second Generation*. Nueva York. Universidad de California y Russel Sage Foundation.
- Rossell, Christine 2002: *Dismantling Bilingual Education, Implementing English Immersion: The California Initiative*. [<http://web.bu.edu/POLISCI/CROSSELL/Crossell.html>]
- Rappaport, Shelley 2002: "Beyond Bilingual Education", Puerto Rican Legal Defense and Educational Fund, noviembre 2002 [<http://www.prldf.org/policy.htm>].
- Ruiz, R. 1984: "Orientations in language planning. *Journal of the National Association of Bilingual Education* 2, pp. 15-34.
- Schmidley, Dianne, U.S. Census Bureau, Current Population Reports, Series P23-206. 2001: *Profile of the Foreign-Born Population in the United States: 2000*. U.S. Government Printing Office.

- Segal, Alan 2002: "Records *broken*: Spanish-language Television advertising in the 2002 Election", *John Hopkins Journal of American Politics*. Noviembre.
- Singer, Audrey 2002. "American Diversity at the Beginning of the 21st Century: Reflections from the Census 2000". The Brookings Institution Center on Urban & Metropolitan Policy
- Suárez-Orozco, Carola y Marcelo M. Suárez-Orozco 2001: *Children of Immigration*, Cambridge, Harvard University Press.
- The Latino Coalition 2002: "National Survey of Hispanic Adults. Agosto [www.theLatinoCoalition.com].
- US Census Bureau (2000): "Scholars of all ages: School Enrollment, 2000". *Population Profile of the United States: 2000*.
- US Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES) 1997a: *Federal Support for Education: Fiscal Years 1980 to 1997*.
- \_\_\_\_\_. 1997b: "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.
- \_\_\_\_\_. 2002a: "Racial/Ethnic Distribution of Public School Students", en *Participation in Education. Elementary/Secondary Education*. [<http://nces.ed.gov/>]
- \_\_\_\_\_. 2002b: "Dropout rates in the United States: 2000" [[http://nces.ed.gov/pubs2002/droppub\\_2001](http://nces.ed.gov/pubs2002/droppub_2001)]
- US General Accounting Office 2001: *Public Education: Meeting the Needs of Students with Limited English Proficiency* 15.
- Zentella, Ana Celia 2002: "Latin@ Languages and Identities", en *Latinos*, ed. por M. Suárez-Orozco y M. Paéz. Berkeley, Los Ángeles y Londres, David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University y University of California, pp. 321-338
- Zehr, Mary Ann 2001: "New York City Modifies Bilingual Education", *Educational Week*, 17 enero.