

RODOLFO GUTIÉRREZ

Catedrático de Sociología de la Universidad de Oviedo. Entre 2002 y 2007 dirigió el área de Estudios del Consejo Económico y Social de España. Su investigación se ha centrado en temas de sociología económica. Ha participado en el proyecto de investigación sobre "El valor económico del español" como coautor, con José Antonio Alonso, del libro *Emigración y lengua. El papel del español en las migraciones internacionales* (Ariel-Fundación Telefónica, 2010). Recientemente ha coordinado una investigación sobre empleo y pobreza en Europa, cuyos resultados se han publicado en el libro, N. Fraser, R. Gutiérrez y R. Peña-Casas, *Working Poverty in Europe. A Comparative Approach* (Palgrave-Macmillan, 2011).

Estados Unidos se erige en la actualidad como el segundo país con mayor número de hispanohablantes del mundo. Una consecuencia del dominio nativo que de esa lengua tiene parte de la población norteamericana, pero también de la poblada y creciente diáspora de migrantes hispanos llegados al país.

Dado el liderazgo de Estados Unidos, la persistencia en su seno del español como lengua viva constituirá un poderoso factor de respaldo a la fortaleza del español en los escenarios internacionales. En este volumen un elevado número de especialistas, todos ellos profesores de origen latino ubicados en diversas universidades norteamericanas, analizan, desde diversas perspectivas, los diferentes factores que pueden estar influyendo en la vitalidad presente y futura del español como segunda lengua norteamericana.

El resultado es una obra rica y compleja, sobre un tema crucial, que habrá de influir en el futuro del español como lengua internacional.

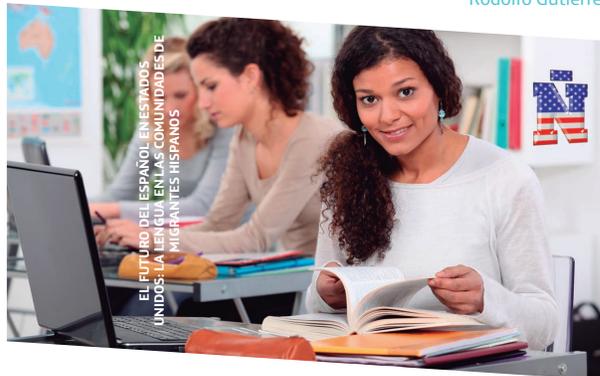


Telefónica
FUNDACIÓN

Fundación Telefónica

EL FUTURO DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: LA LENGUA EN LAS COMUNIDADES DE MIGRANTES HISPANOS

José Antonio Alonso
Jorge Durand
Rodolfo Gutiérrez



EL FUTURO DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: LA LENGUA EN LAS COMUNIDADES DE MIGRANTES HISPANOS

Libro

21

Telefónica
FUNDACIÓN

Ariel

JOSÉ ANTONIO ALONSO

Doctor en Ciencias Económicas y catedrático de Economía Aplicada en la Universidad Complutense de Madrid. Fue Director de Cooperación Económica en el Instituto de Cooperación Iberoamericana, y Vicerrector en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Está especializado en crecimiento y desarrollo y relaciones económicas internacionales. Es vocal experto del Consejo de Cooperación para el Desarrollo, miembro del *Committee for Development Policy* de ECOSOC, de Naciones Unidas y del *European Advisory Group of the Bill and Melinda Gates Foundation*. Tiene trabajos publicados en diversas revistas especializadas. Sus últimos libros son *Development Cooperation in Times of Crisis*, Columbia University Press, New York, 2012 (con J.A. Ocampo), edición en español en Fondo de Cultura Económica; y *Alternative Development Strategies for the post 2015 Era*, Bloomsbury, New York (con G.A. Cornia y R. Vos).

JORGE DURAND

Es profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara y del Centro de Investigación y Docencia Económicas CIDE de México. Es co-director, con Douglas S. Massey, del *Mexican Migration Project* (desde 1987). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel III), de la Academia Mexicana de Ciencias y de la National Academy of Sciences de Estados Unidos. En los últimos treinta años ha estudiado el fenómeno migratorio entre México y Estados Unidos y ha publicado extensamente sobre el tema.

*Valor económico del español:
Una empresa multinacional*

Investigación dirigida por
José Luis García Delgado
José Antonio Alonso
Juan Carlos Jiménez

Telefonica
FUNDACIÓN

Ariel

***Valor económico del español (II):
oportunidades y retos***

Títulos de la serie publicados:

1. ***El español en las relaciones internacionales***
Javier Rupérez y David F. Vítóres
2. ***El español, lengua de comunicación científica***
J. L. García Delgado, J. A. Alonso y J. C. Jiménez (coords.)
3. ***El futuro del español en Estados Unidos: La lengua
en las comunidades de migrantes hispanos***
José Antonio Alonso, Jorge Durand y Rodolfo Gutiérrez

EL FUTURO DEL ESPAÑOL
EN ESTADOS UNIDOS:
LA LENGUA EN LAS
COMUNIDADES DE
MIGRANTES HISPANOS

José Antonio Alonso

Jorge Durand

Rodolfo Gutiérrez

Telefonica
FUNDACIÓN

Ariel

Esta obra ha sido editada por Ariel y Fundación Telefónica, en colaboración con Editorial Planeta, que no comparten necesariamente los contenidos expresados en ella. Dichos contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores.

© Fundación Telefónica, 2013
Gran Vía, 28
28013 Madrid (España)

© Editorial Ariel, S.A., 2013

Avda. Diagonal, 662-664
08034 Barcelona (España)

© de los textos: Fundación Telefónica
© de la ilustración de cubierta: Freelanceartist/Shutterstock; Auremar/Shutterstock

Coordinación editorial de Fundación Telefónica: Rosa María Sáinz Peña
Primera edición junio de 2014

El presente monográfico se publica bajo una licencia Creative Commons del tipo: Reconocimiento - CompartirIgual



ISBN: 978-84-08-13173-1
Depósito legal: B. 11.938-2014
Impresión y encuadernación: UNIGRAF

Impreso en España – Printed in Spain

El papel utilizado para la impresión de este libro es cien por cien libre de cloro y está calificado como **papel ecológico**.

ÍNDICE

| | |
|--|------|
| Prefacio | XIII |
| Capítulo 1.– La persistencia del español en los colectivos hispanos de Estados Unidos: Una introducción <i>José Antonio Alonso, Jorge Durand y Rodolfo Gutiérrez</i> | 1 |
| 1. Introducción | 1 |
| 2. El valor de una lengua | 7 |
| 3. La singular persistencia del español y la composición del colectivo hispano en Estados Unidos | 12 |
| 4. Lengua y civilización | 21 |
| 5. El valor de las competencias lingüísticas para los migrantes | 30 |
| 6. Estructura de la obra | 40 |
| Bibliografía | 44 |
| Capítulo 2.– Lengua y alfabetización en español en el suroeste de Estados Unidos: Hegemonía política de la lengua desde la colonia al presente <i>Carlos G. Vélez-Ibáñez</i> | 47 |
| 1. Introducción | 47 |

| | |
|--|----|
| 2. Coyunturas históricas de los imperios y de los Estados nacionales | 49 |
| 3. Dominio y desarrollo del español en la región del suroeste norteamericano. | 51 |
| 3.1. Niveles de alfabetización | 52 |
| 3.2. Las primeras cartas españolas y mexicanas. | 56 |
| 4. Cambio y nuevos regímenes enfrentados: Las Repúblicas de México y de Estados Unidos. | 57 |
| 5. Proceso político y naturalización del inglés: El caso de Arizona y Nuevo México. | 60 |
| 6. La preservación del español en la región | 66 |
| 6.1. El desplazamiento de las poblaciones mexicanas y el uso del español | 66 |
| 6.2. La explosión de la alfabetización y el idioma español | 68 |
| 7. El presente: Formación y uso del español. Educación bilingüe y surgimiento del «solo inglés» | 75 |
| 7.1. El presente | 75 |
| 7.2. Educación bilingüe. | 77 |
| 8. El movimiento «solo inglés»: Las respuestas en el presente para la inmigración y la rearticulación de un prisma cultural «americano» a través de las teorías neoliberales «blancas» | 81 |
| 8.1. «Racismo blanco». | 81 |
| 8.2. Políticas demográficas y el «solo inglés». | 83 |
| 8.3. Razones del «solo inglés», temores, fundadores totémicos y relaciones | 87 |
| 8.4. Fundador totémico. | 91 |
| 8.5. El futuro del aprendizaje y uso del español: El ascenso del bilingüismo | 94 |
| 9. Conclusiones | 96 |
| Bibliografía | 99 |

| | | |
|--|--|-----|
| Capítulo 3.– Los conflictivos orígenes y el futuro del español en Estados Unidos <i>Carlos J. Ovando</i> | | 107 |
| 1. Comienzos conflictivos | | 107 |
| 1.1. El período permisivo (1700-1880) | | 111 |
| 1.2. El período restrictivo (1880-1960) | | 113 |
| 1.3. El período oportunista (1960-1980) | | 115 |
| 1.4. El período despectivo (1980-presente) | | 123 |
| 1.5. La creciente presencia del español en el mundo | | 125 |
| 2. El español y el inglés del siglo XXI en Estados Unidos: ¿Amigos o no? | | 126 |
| 2.1. Inmigrantes hispanos nacidos en el extranjero | | 128 |
| 2.2. El desplazamiento lingüístico español-inglés | | 129 |
| 2.3. El impacto de los nacidos en el extranjero en las escuelas estadounidenses | | 133 |
| 2.4. El mito de la resistencia latina | | 135 |
| 3. El futuro del español en Estados Unidos: ¿Cierto, incierto o moderado? | | 138 |
| Bibliografía | | 147 |
| Capítulo 4.– El español como vehículo de adaptación entre migrantes de primera y segunda generación en Estados Unidos <i>Patricia Fernández-Kelly</i> | | 157 |
| 1. Introducción | | 157 |
| 2. El lenguaje como producto social en el contexto histórico | | 161 |
| 3. Migración e idioma en Estados Unidos | | 166 |
| 4. Bilingüismo, discriminación y asimilación en Estados Unidos | | 170 |
| 5. Nuevas voces del español en Estados Unidos | | 193 |

| | |
|---|-----|
| 6. Conclusión..... | 207 |
| Bibliografía..... | 210 |
| | |
| Capítulo 5.– ¿Analfabetos bilingües?: Prácticas lingüísticas de los puertorriqueños en la isla y en la diáspora <i>Jorge Duany</i> | 219 |
| 1. Introducción..... | 219 |
| 2. La cuestión del idioma en Puerto Rico..... | 224 |
| 3. La diáspora boricua..... | 231 |
| 4. Conclusión..... | 240 |
| Bibliografía..... | 242 |
| | |
| Capítulo 6.– Enclave, ideología y preferencia lingüística entre cubano-americanos en Miami: Lengua e ideología de exilio <i>Guillermo J. Grenier</i> .. | 249 |
| 1. Introducción..... | 249 |
| 2. Los cubanos en Estados Unidos: ¿Latinoamericanos excepcionales?..... | 251 |
| 2.1. Perfil demográfico..... | 252 |
| 2.2. La migración cubana a Estados Unidos... | 255 |
| 3. El enclave cubano-americano y los medios de comunicación en español..... | 259 |
| 4. El enclave y la aculturación lingüística..... | 263 |
| 5. Las preferencias de idioma y de la persistencia de la ideología del exilio..... | 269 |
| 5.1. Datos..... | 271 |
| 5.2. Resultados..... | 273 |
| 6. Conclusiones..... | 276 |
| Bibliografía..... | 279 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 7.– El bilingüismo inglés-español en Estados Unidos: Contexto, alcance, características y viabilidad <i>Rodolfo O. de la Garza</i> | 283 |
| 1. Introducción | 283 |
| 2. El español y el inglés de los nativos y extranjeros de origen hispano. | 287 |
| 3. La economía y la política del español en Estados Unidos | 298 |
| 4. Conclusiones | 300 |
| Bibliografía | 302 |
| Capítulo 8.– Lengua y mestizaje <i>Ilan Stavans</i> | 305 |
| 1. Introducción | 305 |
| 2. Vitalidad | 306 |
| 3. Definición | 311 |
| 4. Una lengua mestiza | 315 |
| 5. Orígenes | 318 |
| 6. Una lengua múltiple. | 325 |
| 7. Consideraciones finales | 333 |
| Bibliografía | 355 |
| Capítulo 9.– El rol de los medios de comunicación en la preservación del idioma español en Estados Unidos <i>Tomás López-Pumarejo</i> | 337 |
| 1. Introducción | 337 |
| 2. Panorama de los medios de comunicación en español de Estados Unidos | 339 |
| 3. Bilingüismo e hispanidad. | 347 |
| 4. Los hispanos en la nueva cultura de masas de Estados Unidos | 351 |
| Bibliografía | 356 |
| Relación de autores | 359 |

PREFACIO

La demografía del español lo revela de forma inequívoca: Estados Unidos constituye el segundo país con mayor número de hispanohablantes del mundo, tras México. La explicación de este hecho remite, por un lado, al dominio lingüístico de una parte de la población originaria de aquellos Estados de previa colonización hispana que fueron integrados en la Unión, en la segunda mitad del siglo XIX y, por otro, a la lengua nativa de buena parte de los 50 millones de migrantes de origen latino que han accedido al país en los últimos cincuenta años. Como consecuencia de ambas realidades, el español ocupa un lugar visible en la comunicación cotidiana de una parte significativa de los ciudadanos, en numerosas ciudades y condados de Estados Unidos. Una lengua de uso familiar y social en esos grupos hispanos, pero que opera también, aunque de forma mucho más minoritaria, en ámbitos profesionales y públicos.

Pese a la dimensión de los colectivos de hispanohablantes, el futuro del español en Estados Unidos aparece cargado de luces y sombras. En el lado más prometedor destaca el dinamismo demográfico del colectivo de migrantes de origen hispano, la movilidad ascendente de algunos de sus componentes, su creciente peso económico y proyección política o, en fin, el atractivo de sus expresiones culturales, muy particularmente de tipo musical. Todo ello le otorga una vitalidad muy singular al español, en comparación con la propia de aquellas otras len-

guas que nutrieron la demografía norteamericana en el pasado. En el pasivo del balance, sin embargo, también operan factores de alto peso, como la progresiva pérdida del dominio lingüístico del español en las segundas y, sobre todo, terceras generaciones de migrantes, el tono homogeneizador de las pautas culturales que impone la sociedad de consumo actual o la política educativa y lingüística de Estados Unidos, cada vez más refractaria al bilingüismo y más resistente al fenómeno migratorio.

El balance que cabe hacer de este juego de factores contrapuestos no arroja un resultado nítido. No obstante, dos juicios sobre el futuro del español en Estados Unidos parecen concitar un notable respaldo. En primer lugar, que el español perviva como algo más que una lengua propia de la primera generación de migrantes depende crucialmente del valor que la sociedad y el mercado otorguen a aquellos que son capaces de demostrar la posesión de esa competencia lingüística. Si la sociedad y el mercado otorgan un rédito a quienes, además de dominar el inglés, son capaces de expresarse correctamente en español, el futuro de este último idioma estará garantizado. El rédito mencionado puede traducirse en una prima económica en la retribución laboral, una mejora en las posibilidades de promoción profesional o en una ventaja en la reputación asociada a la posesión de esa competencia lingüística. Cualquiera que sea la manifestación, lo importante es que la sociedad aprecie la ventaja que supone que una parte de ella sea capaz de dominar una lengua que se considera útil. Ese dividendo lingüístico parece percibirse, si bien de forma muy tenue y reciente, en ciertos sectores del mercado laboral norteamericano en los últimos años.

El segundo juicio es igualmente razonable y alude al papel decisivo que sobre el futuro del español como lengua interna-

cional tendrá lo que suceda con ese idioma en Estados Unidos. Dado el liderazgo que este país americano tiene en la vida económica, científica, política o cultural del planeta, la persistencia en su seno del español como lengua viva, como lengua aprendida por muchos ciudadanos e idioma nativo de otros tantos, constituirá un poderoso factor de respaldo a la fortaleza del español en los escenarios internacionales.

Si se toman en cuenta los anteriores juicios, no debiera extrañar que se contemple como obligado dedicar una de las monografías del proyecto *Valor económico del español*, de Fundación Telefónica, a estudiar y debatir el futuro del español en Estados Unidos. Un propósito que obliga a analizar, desde perspectivas muy diversas, la configuración y el comportamiento de las comunidades de migrantes hispanos en Estados Unidos, estudiar sus usos culturales, económicos y políticos y debatir el papel que tiene la lengua de origen, el español, en todo ello.

José Antonio Alonso, Jorge Durand y Rodolfo Gutiérrez asumieron la tarea de coordinar a una dilatada nómina de especialistas, todos ellos profesores de origen latino ubicados en diversos centros del panorama universitario norteamericano. Profesores pertenecientes a ámbitos disciplinarios diversos, pero todos preocupados por el estudio de las nuevas realidades sociales que emergen en ese país como consecuencia del fenómeno migratorio.

Las perspectivas que el lector va a encontrar en los capítulos de esta obra son muy diversas, como diversas son también las percepciones que los autores tienen acerca de la vitalidad y posible persistencia del español como lengua viva en el país en las próximas décadas. No cabía esperar otra cosa, habida cuenta de los distintos pareceres que analistas e interesados tienen acerca del rédito que les comporta cultivar y transmitir el domi-

nio de la lengua propia. Una obra, pues, rica y compleja, que ayuda a entender un ámbito crucial que habrá de influir en el futuro del español como lengua internacional.

José Luis García Delgado,
José Antonio Alonso
y Juan Carlos Jiménez,
codirectores del proyecto
«Valor económico del español»

CAPÍTULO 1

LA PERSISTENCIA DEL ESPAÑOL EN LOS COLECTIVOS HISPANOS DE ESTADOS UNIDOS: UNA INTRODUCCIÓN

José Antonio Alonso, Jorge Durand y Rodolfo Gutiérrez

1. Introducción

Pocos referentes colectivos de identidad concitan una tan resistente y longeva fidelidad como la que se profesa a la lengua materna. De forma casi irrevocable, uno pertenece a la comunidad lingüística en la que se crió y educó, aquella en la que se conformó su primer universo afectivo y en la que se desplegaron sus más tempranas capacidades cognitivas. Por supuesto, existen casos de transfuguismo lingüístico, de distanciamiento —deliberado o asumido como inevitable— respecto de la propia comunidad lingüística, entre ellos, casos tan notables como los de Conrad o Nabokov, que abandonaron deliberadamente su lengua materna para desplegar su universo creativo en un nuevo idioma; pero ha de admitirse que se trata de casos más bien excepcionales. En la generalidad de los casos, uno enuncia sus últimas voluntades en el mismo idioma en el que logró balbucear sus primeros vocablos. Más frecuente es, sin embargo, que la dotación de competencias lingüísticas de una persona se dilate con el tiempo y, junto a la propia, aprenda y

use nuevas lenguas. En un mundo crecientemente interconectado, ese aprendizaje lingüístico forma parte de los procesos reglados de enseñanza de buena parte del mundo. Pero, cualquiera que sea la competencia que se alcance en una segunda lengua, seguirá siendo la materna la que se sienta como propia, aquella en la que mejor se expresan sentimientos e ideas, la que remite al universo afectivo y simbólico del que uno se considera parte.

En el mundo actual, no obstante, son cada vez más las personas que tienen que trabajar y, en ocasiones, vivir en un idioma que no es el propio. La internacionalización productiva, la interconexión comunicativa y la movilidad laboral internacional alimentan esa tendencia, que se ve estimulada por una relación más amplia de factores, entre los que se encuentran la curiosidad intelectual o el afán cosmopolita. Esta situación no necesariamente comporta la sustitución plena de la comunidad lingüística a la que uno se adscribe —lo que supondría dejar una lengua para asumir otra—, sino más bien, con frecuencia, su pertenencia simultánea a diversos entornos idiomáticos. Se acumulan, así, las competencias lingüísticas, al tiempo que se segregan los espacios y funciones que se asignan a cada una de ellas. Esta diversidad de usos idiomáticos, cuando es obligada, suele ser fuente de tensiones, alimentadas, entre otros factores, por los conflictos que caracterizan a los entornos en que cada una de ellas opera (público y familiar) o por los elementos de identidad y estatus asociados a una y otra lengua. Tensiones que se expresan bajo la forma de dislexia, de bilingüismos asimétricos, de tendencias regresivas de una de las dos lenguas (dominantemente, la reservada para los espacios privados, preservados del escrutinio público) o del despliegue de fórmulas idiomáticas mestizas, producto de la hibridación creativa de ambas lenguas, como nos describe Ilan Stavans en este volumen, en su capítulo referido al *espanglish*.

Acaso, el ejemplo más expresivo de esa experiencia de obligada expatriación lingüística la proporcionen los emigrantes que, en busca de oportunidades, se desplazan a países ajenos a los de la comunidad lingüística de la que ellos proceden. En estos casos, se produce una tensión obligada entre la requerida adquisición de competencias en el idioma local para facilitar los procesos de integración y movilidad social y la preservación de los lazos afectivos y de identidad, entre ellos la lengua, propios de su lugar de origen. En la primera generación de emigrantes esa tensión se suele resolver, en el mejor de los casos, en un asimétrico bilingüismo. La lengua nativa es empleada en el hogar y en las ceremonias sociales de su comunidad de origen, mientras el idioma del país de acogida, en ocasiones solo parcialmente dominado, es empleado en las tareas profesionales y en aquellas otras actividades públicas en las que es inevitable su uso. Este bilingüismo asimétrico se va transformando en las siguientes generaciones, la de los hijos y nietos de los emigrantes, en ocasiones ciudadanos del Estado de acogida, que son ya educados en el idioma local. En la segunda generación, la asimetría lingüística se invierte en favor del idioma local, reservando la lengua de origen solo para el entorno familiar y, acaso, para ciertas celebraciones sociales, mientras el idioma del país de acogida domina la vida pública y profesional. En terceras y subsiguientes generaciones, el idioma materno se suele ir perdiendo, hasta su total extinción, consumando los procesos de aculturación y, en su caso, integración social que suele conllevar la migración de carácter permanente.

Esta ha sido la experiencia que ha tenido Estados Unidos, principal país receptor de migración del mundo, con la generalidad de los contingentes lingüísticos que nutrieron su población a lo largo de su historia: nórdicos, alemanes, polacos, italianos, chinos... En todos los casos se crearon comunidades en las que la lengua de origen siguió viva por un tiempo, dando

lugar a bilingüismos de morfología diversa, pero finalmente el inglés se impuso como única lengua efectiva de comunicación, al tiempo que el idioma originario se fue extinguiendo gradualmente. Debido a la reiteración de estos procesos, no es sorprendente que se considere a Estados Unidos como un gran cementerio de lenguas, como nos recuerda Rodolfo de la Garza en el presente volumen, citando a Rumbaut (2009). ¿Sucederá lo mismo con la migración latinoamericana de habla española llegada en las últimas seis décadas a Estados Unidos?

Son muchos los que piensan que en este caso los síntomas de resistencia a la pérdida de la lengua propia son más vigorosos que en otras comunidades migrantes. En ello influyen una pluralidad de factores, entre los que se encuentran el predominio de la familia extendida, el mantenimiento de lazos familiares de carácter transnacional, la fortaleza y singularidad de sus referentes simbólicos de identidad, la potencia de los lazos endogámicos, las frecuentes visitas de los migrantes a sus localidades de origen, la presencia en Estados Unidos de medios de comunicación de difusión masiva en español, la movilidad ascendente de ciertos colectivos hispanos (los cubanos de forma muy dominante) que han mantenido vigente el uso del español como idioma público (y no solo familiar) o, en fin, el propio proceso de expansión del español a escala global. Todos estos factores han jugado en favor de la persistencia del español, pero, sobre todo, el factor más decisivo ha sido la persistente corriente de entradas de nueva población latinoamericana a lo largo de estas últimas cinco décadas, añadiendo nuevos contingentes de migrantes de origen hispano de primera generación al colectivo, secuencialmente acrecentado, de los previamente existentes.

No cabe pensar, sin embargo, que esa corriente se sostenga indefinidamente, máxime si se tienen en cuenta la tendencia hacia la estabilidad demográfica, la reducción de los déficits

sociales y el más activo crecimiento económico que caracterizan a una parte de los países latinoamericanos. Todo sugiere que la corriente migratoria, aunque persistente, está llamada a atenuarse en el tiempo. De hecho, ya se percibe esa tendencia en los primeros lustros de este nuevo siglo. En esas condiciones ¿perdurará el español como segunda lengua en los colectivos de origen hispano en Estados Unidos? La situación actual ¿dará paso a un bilingüismo efectivo y equilibrado en los sectores de origen hispano de la población norteamericana o se asistirá a la lánguida extinción de unas prácticas lingüísticas crecientemente relegadas al ámbito familiar y al uso de los menos formados y de más edad de esa población? A responder a estas dos preguntas, desde perspectivas no necesariamente coincidentes, se dedican los capítulos de este libro.

Como cabe esperar, la preservación del español vendrá altamente condicionada por las políticas públicas que se adopten al efecto por las Administraciones norteamericanas, tanto en el ámbito educativo como en el de los servicios públicos, donde predominantemente se define el perímetro de los derechos ciudadanos y se configura la relación de los individuos con las instituciones. A este respecto, la posición de las Administraciones ha cambiado con el tiempo, y en los últimos años ha transitado desde actitudes más abiertas a la diversidad cultural hacia otras más proclives a la defensa de la uniformidad nacional, tal como describe Carlos G. Vélez-Ibáñez en su capítulo en este libro.

En todo caso, se trata de un aspecto polémico, en el que emergen posiciones confrontadas en el seno de la sociedad americana (y en el propio colectivo de migrantes), muy permeadas por las opciones ideológicas de cada cual. Sobre una base empírica discutible, algunos analistas (el más notorio Huntington, 2004) anticiparon la resistencia del español a desaparecer como lengua viva entre los colectivos hispanos debido

a la supuesta resistencia de los hispanos a aprender inglés, y juzgaron esa actitud como un grave riesgo para el orden social de la nación. Sectores conservadores y nacionalistas llevaron esa argumentación al extremo, repudiando las normativas públicas de convivencia idiomática y reclamando la extinción de los programas de apoyo al bilingüismo en la escuela. Las campañas del «solo inglés» (*English only*) son parte de esa reacción, que se entrevera con aquella otra que proyecta su agresividad frente a la inmigración, y se tiñe, en ocasiones, de tonos racistas y xenófobos más o menos expresos.

Frente a ello, están también quienes entienden que la vigencia en el territorio nacional de una lengua viva, que es originaria en parte del territorio que hoy es Estados Unidos, una lengua hablada por más de 450 millones de personas, que es idioma oficial en buena parte de los países del continente americano, alguno de ellos de pujanza económica creciente, constituye más que una amenaza, una oportunidad. Son quienes, como nos revela Carlos Ovando en su capítulo, consideran la experiencia de los programas de apoyo al bilingüismo aplicados en Estados Unidos, entre los años 1970 y 1990, como aceptablemente exitosa, aun a pesar de las limitaciones que la rodearon; y sugieren que la lengua materna debe estar presente en los procesos de formación de las personas de origen no anglófono, si se quiere un desarrollo más pleno de sus capacidades cognitivas. Y están entre ellos quienes juzgan que la migración, adecuadamente regulada, introduce complejidad a las políticas públicas, pero también es fuente de enriquecimiento económico y cultural para la sociedad de acogida.

Los poderes públicos han de operar en este entorno de opiniones contradictorias. Hacia dónde se incline la balanza dependerá, y mucho, de las convicciones que tengan las autoridades acerca del concepto de ciudadanía y del marco normativo

que es propio de una sociedad abierta a comienzos del siglo XXI. Pero también influirá la idea que se tenga acerca de los réditos que cabe derivar del esfuerzo público por mantener una sociedad parcialmente bilingüe, con colectivos que tienen un dominio nativo no solo del inglés, sino también del español. Dicho de otro modo, dependerá del juicio que tengan acerca del *valor económico del español*.

2. El valor de una lengua

No es una tarea sencilla hablar del valor económico de una lengua. La medición remite en este caso a un bien cuya naturaleza es muy distinta a la de los bienes económicos, aquellos sobre los que el mercado opera asignándoles un precio. La lengua es un bien intangible, ajeno a toda posibilidad de posesión excluyente, cuyo valor deriva, más bien, de su apropiación colectiva, siendo tanto mayor cuanto más amplio es el colectivo de quienes la comparten, un bien que no requiere ser producido, aunque pueda invertirse en su difusión, que no se agota, antes bien se enriquece con su uso y que reclama para su disfrute de un único coste de acceso, que es el que impone su aprendizaje (Alonso, 2006). Se trata de rasgos todos ellos bien distantes de aquellos que caracterizan a un bien económico.

No obstante, más allá de su naturaleza peculiar, es claro que disponer de una lengua de rango internacional, que es compartida como propia por diversos países, proporciona ventajas económicas ciertas a todos ellos. Entre ellas, ahorra parte de los costes asociados a la interacción comunicativa entre los agentes sociales de unos y otros países, permite establecer elementos de identidad y cohesión que son útiles para operar en un entorno internacional fragmentado y competitivo, proporciona merca-

dos amplios desde los que asentar el progreso de las producciones creativas propias y transmite un posible elemento de reputación asociado al protagonismo que esa lengua tenga en aquellos ámbitos que son socialmente valorados. En suma, aunque sea difícil de medir y no sea el único rasgo valorable de un idioma, disponer de una lengua internacional de amplio uso proporciona ventajas económicas indudables.

Subrayar este hecho se hace poco menos que innecesario cuando existen ejemplos evidentes de países, como Irlanda o India, que han aprovechado la vigencia del inglés en su seno para establecer estrategias notablemente exitosas de atracción de la inversión internacional; cuando las empresas españolas han rentabilizado los mercados latinoamericanos, de lengua compartida, para asentar sus primeras etapas de experiencia internacional, facilitando la creación de marcas de alcance global; cuando países como Malta, Irlanda o el Reino Unido, entre otros, han convertido la enseñanza del inglés para extranjeros en una próspera industria internacional; o, en fin, cuando Colombia, España o México se benefician del amplio mercado hispano para imponer su dominio en las series y telenovelas, además de en otras industrias culturales. Repitémoslo: aunque sea difícil de encerrar en un guarismo inequívoco, tener una lengua internacional es una fuente potencial de valor económico.

Encontrar vías para medir esa contribución económica de la lengua es el desafío al que se enfrentó el proyecto *Valor económico del español*, del que este volumen es parte. La forma de afrontar ese desafío fue quizá la única posible: abordar la medición desde perspectivas parciales, pero complementarias, identificando aquellos ámbitos en los que la disposición de una lengua común era importante y analizando las implicaciones económicas que se derivaban de ello. Aplicándolo al caso espa-

ñol, se estudió el peso que tenían en el tejido económico las industrias culturales, que utilizan la lengua como materia prima, y aquellas dedicadas a la enseñanza del español para extranjeros; se analizó el impacto que la posesión de una lengua compartida con otros países tiene en las transacciones económicas internacionales: el comercio, la inversión y los flujos migratorios; se estimó el peso que en el PIB y en el empleo tenía aquel conjunto de actividades en las que la lengua es un componente relevante de los procesos productivos y, en fin, se analizó la presencia del español en la red y en las nuevas tecnologías de la comunicación. Todo este esfuerzo, traducido en diez monografías, permitió aproximar, siquiera de manera imperfecta, los efectos económicos asociados a la posesión de una lengua de rango internacional. Una síntesis de estos resultados, al tiempo que un marco para el diseño de políticas de promoción de la lengua, puede encontrarse en *Valor económico del español. Una empresa multinacional*, de José Luis García Delgado, José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez, los directores del proyecto *Valor económico del español*.

Algunas cifras pueden aproximar la magnitud de esos efectos económicos, en este caso referidos al español. La presencia de un mercado idiomáticamente compartido a escala internacional ha permitido que las industrias culturales dependientes de la lengua —es decir, solo una parte de las industrias culturales— aporten en España cerca del 3 por ciento del PIB; y no son muy lejanas las cuotas correspondientes a otros países latinoamericanos, a juzgar por los estudios promovidos por el Convenio Andrés Bello. Por su parte, el conjunto de las industrias en las que la lengua es un componente importante de las operaciones y del proceso de producción sectorial suponen una cuota nada despreciable tanto del PIB como del empleo productivo español, cercana en ambos casos al 16 por ciento. El efecto de la comunidad de lengua sobre los flujos económicos

internacionales es todavía más sorprendente: con todo lo demás igual, la lengua común multiplica por cuatro las transacciones comerciales, por siete los flujos de inversión y por tres la capacidad de atracción de corrientes migratorias.

Si la mirada se centra solo sobre Estados Unidos, la potencialidad del mercado hispano refuerza lo sugerido en los datos previos. Según el informe anual —*The multicultural economy*— del Selig Center for Economic Growth de la Universidad de Georgia, el poder de compra de los hispanos es, desde 2007, el más alto entre los grupos minoritarios de Estados Unidos, superando al de los afroamericanos, lo que eleva ese segmento poblacional a la virtual condición de décima economía del mundo (y segunda, tras España, dentro del condominio lingüístico del español). Además, el poder de compra de estos colectivos crece de forma significativa (más que el de ningún otro gran colectivo étnico en el país), y se estima que alcanzó el billón de dólares, más del 9 por ciento de todo el poder adquisitivo del país, en 2010 (y que superará los 1,3 billones en 2014, más del 10 por ciento del total de la nación) (García Delgado, Alonso y Jiménez, 2012).

Estados Unidos, a través de su población de origen hispano, podría ser beneficiario de este conjunto de rentas asociadas al condominio lingüístico del español. Para ello tendría que contribuir a la persistencia del español en su seno, alentando a que sectores de su población mantengan un dominio nativo simultáneo de estas dos lenguas internacionales. Dos lenguas muy relevantes, a juzgar por su implantación y dinamismo en el escenario internacional: ha de tenerse en cuenta que el español es hablado por el 7 por ciento de la población mundial, que a su vez es responsable de algo más del 9 por ciento del PIB agregado del planeta. La consideración de este conjunto de datos debiera inspirar a las autoridades públicas en Estados Unidos a tener una política

más activa de apoyo al bilingüismo en los ámbitos escolares, en los estados o condados donde este esfuerzo cobra relevancia.

Ahora bien, de nada servirían esas políticas si los propios migrantes y sus descendientes de origen hispano no viesen en el español un recurso valioso para su promoción profesional y para la movilidad social ascendente, además de un factor relevante con el que conformar sus referentes de identidad, más allá del vínculo afectivo con sus orígenes y sus ancestros. En suma, también para los propios migrantes el español tiene que tener un valor para que sea cultivado como lengua propia, además del inglés. Lo que necesariamente conecta con el efecto que el dominio de esa lengua tiene en los mercados laborales y en los procesos de integración social (sobre esto volveremos más adelante).

Aquí entra también el papel que el sector privado puede desplegar, valorando adecuadamente las potencialidades del mercado en español, tanto en el seno de Estados Unidos como en la comunidad de países de habla hispana, lo que necesariamente les llevaría a computar el dominio del español como un activo para sus gestores y empleados y para su proyección sobre los mercados. La creciente capacidad económica de América Latina constituye un resorte claro para facilitar ese proceso. No se trata, en todo caso, de un proyecto de futuro, sino de una realidad que ya es operativa, como demuestra la existencia de proyectos empresariales que tratan de rentabilizar ese segmento de la demanda. Algo que es manifiesto en el caso de los medios de comunicación de habla española, como estudia Tomás López Pumarejo en su capítulo en este volumen.

Finalmente, también existe un papel reservado para las instituciones que, como el Instituto Cervantes, los consulados y embajadas de países de habla hispana, se dedican a difundir las

creaciones en español. A través de estas actividades de difusión de la creación en español se aportan elementos de identidad colectiva a quienes comparten la lengua, al tiempo que se ayuda a mejorar los marcadores de estatus asociados a esa lengua.

El futuro del español en Estados Unidos dependerá, por tanto, de un complejo conjunto de factores. Existen razones para ser optimistas, vista la vitalidad del español en ese país; pero existen también desafíos y amenazas que requieren ser considerados. Empecemos por considerar los factores que están detrás de esa vitalidad del idioma en tierras anglo.

3. La singular persistencia del español y la composición del colectivo hispano en Estados Unidos

La fuerza expansiva y avasalladora del idioma inglés en la escena global se ha topado con la horma de su zapato en su propio territorio. El uso del español no muere ni agoniza en Estados Unidos, más bien crece de manera constante y se reproduce día a día con la llegada de nuevos inmigrantes latinoamericanos. Como se ha señalado, a diferencia del italiano, el polaco o el alemán que prácticamente desaparecieron de la escena en la segunda generación de inmigrantes, el español ha corrido con una suerte distinta. La primera generación de migrantes difícilmente aprende el inglés, la segunda difícilmente pierde la lengua materna y la tercera ha empezado a recuperarla.

El expansionismo territorial norteamericano en la época del «destino manifiesto» irrumpió y conquistó hacia los cuatro costados. Primero fue hacia el suroeste, en la guerra con México a mediados del siglo XIX, en la que consiguió anexarse amplios territorios junto con la población de origen hispano-mexicano que habitaba en esos lugares. Posteriormente se expandió hacia

el norte y compró Alaska a los rusos en 1867, un territorio frío y desolado, pero habitado por poblaciones autóctonas y con poco más de 1,5 millones de kilómetros cuadrados. Luego, en 1898, entró en guerra con España y se expandió hacia el este con el control de Puerto Rico en el Caribe y después conquistó Filipinas y Guam. En Puerto Rico la pretensión de introducir el inglés como idioma oficial fracasó de manera rotunda, pero la situación fue diferente en Filipinas y Guam, donde el inglés es la lengua franca. De paso hacia Filipinas, los norteamericanos se anexaron las islas del archipiélago de Hawái y destituyeron a la monarquía reinante. Allí, los idiomas oficiales son el inglés y el hawaiano, pero este último solo la hablan 2.000 personas, el 0,1 por ciento de la población.

En síntesis, el sistema colonial norteamericano pudo imponer el idioma inglés en todas sus colonias y territorios anexados, menos en los de origen hispano: el suroeste de Estados Unidos y Puerto Rico, que son los bastiones tradicionales de la hispanidad. Desde mediados del siglo XIX, en el territorio continental el idioma español se conserva en Nuevo México por su aislamiento y tradicionalismo, en California y Texas se resiste al embate anglófono en los bastiones de Los Ángeles y San Antonio y en todas las ciudades fronterizas que eran ciudades hermanas o gemelas con población muy similar.

Se cuenta que después de la anexión de los territorios en 1848 en Laredo, Texas, se discutía entre los pobladores sobre el futuro e identidad nacional. Hubo 17 familias que decidieron pasarse al otro lado del río, a la margen derecha, y fundar Nuevo Laredo. Incluso acarrearon con los cuerpos de sus parientes que descansaban en el cementerio para que reposaran en territorio patrio. Pero los que se quedaron en el lado americano eran igualmente mexicanos y por muchas décadas hubo libre tránsito entre una ciudad y otra. La historia de los dos Laredos

es muy similar a la de las ciudades gemelas y homónimas de Mexicali-Caléxico, Tecate, San Luis Río Colorado, Nogales, Naco, Palomas-Columbus o El Paso-Ciudad Juárez, antes Paso del Norte.

Por su parte, en Puerto Rico, la resistencia idiomática y cultural adquirió tintes políticos y se convirtió en un elemento crucial que define su identidad en el contexto de la ambigüedad que supone ser un país «libre asociado» a Estados Unidos, donde un sector reclama la adscripción definitiva (convertirse en un estado más de la Unión), otro defiende el statu quo (libre-asociado) y finalmente una minoría, no mayor al 5 por ciento, reclama la independencia. Pero todos se definen a favor del español, no solo como lengua oficial, sino como lengua de uso corriente y cotidiano.

La masa de algo más de 50 millones de hispano-latinos, de los cuales una mayoría habla o entiende el español, es la fuerza vital de un idioma que se actualiza día a día y reivindica el derecho a la autodeterminación lingüística. De acuerdo con el Pew Hispanic Center solo un 23 por ciento de los migrantes hispano-latinos de primera generación pueden sostener «muy bien» una conversación en inglés. En la segunda generación de adultos la proporción es del 88 por ciento, y en la tercera, del 94 por ciento (Hakimzadeh y Cohn, 2007). El mismo estudio señala que más de la mitad de los hispanos nacidos fuera de Estados Unidos (el 52 por ciento) solo hablan español en casa. Sin embargo, los hijos menores prefieren hablar en inglés entre ellos y únicamente el 11 por ciento habla en español. Por su parte, en el caso de las familias de padres hispanos nacidos en el país, solo el 6 por ciento habla español en casa.

De hecho, la tendencia a conservar el español depende muchas veces de las «políticas familiares» al respecto. En algunos

casos se insiste en hablar en español con los hijos y que ellos contesten en español. En otros, los padres hablan en español y los hijos contestan en inglés. Finalmente, entre algunos sectores medios, los padres migrantes de primera generación prefieren hablar con sus hijos en inglés, porque así ellos pueden practicar y mejorar su nivel.

En la década de los treinta, después de las grandes deportaciones de mexicanos por la crisis económica de 1929, los migrantes que se quedaron optaron por integrarse y la mejor manera que encontraron fue la de hablar inglés en la casa y prohibir el uso del español entre los hijos. Es el caso del alcalde de Los Ángeles, California, Antonio Villaraigosa, quien olvidó el español que aprendió de chico y luego tuvo que aprenderlo nuevamente porque resultaba vital para ganar al electorado hispano-latino que lo apoyaba.

Luego, en la década de los cuarenta, se firmó el Programa Bracero entre México y Estados Unidos que duró 22 largos años (1942-1964) y que dio origen a la migración masiva de mexicanos hacia los estados del suroeste e Illinois. Posteriormente llegarían los caribeños hispanos: los puertorriqueños después de la Segunda Guerra Mundial (1946), que se concentraron en Nueva York; los cubanos después de la revolución (1959), que se asentaron en Miami; luego los dominicanos después de la intervención militar en 1965, que se dirigieron hacia Nueva York y Nueva Jersey. En la década de los sesenta empezaron a llegar los suramericanos, que no requerían visa para el ingreso, muy especialmente los andinos: los de Colombia, Ecuador y Perú, que se ubicaron en el área de Nueva York y Nueva Jersey, y los de Bolivia, que se concentraron en el estado de Virginia. Finalmente, en la década de los ochenta y como resultado de los últimos coletazos de la guerra fría en América Latina llegaron los centroamericanos. Primero los nicaragüen-

ses de clase media y alta, que se asentaron en Miami; luego los salvadoreños, que fueron a Washington D.C. y California; los guatemaltecos se dispersaron por California, Nueva Jersey y Florida, y los hondureños, que llegaron en un primer momento a los estados del sur como Alabama y Georgia (véase tabla 1.1).

Durante las tres últimas décadas del siglo xx la migración latinoamericana creció de tal manera que cada 10 años duplicó su población. Sin embargo, la tendencia empezó a revertirse en la primera década del siglo xxi. En todos los casos reseñados decrece el índice de crecimiento, salvo en el caso de Honduras, que fue el último país en incorporarse al flujo migratorio latinoamericano, a raíz del impacto devastador que sufrió el país por el huracán Mitch, en 1998, con vientos máximos de 290 km/hora y que recibió el apoyo de Estados Unidos en forma de visas de trabajo.

Tabla 1.1
Principales países latinoamericanos que enviaron migrantes a Estados Unidos en el período 1960–2010

| | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 2000 | 2010 |
|----------------------|---------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|
| México | 575.902 | 759.711 | 2.199.221 | 4.298.014 | 9.177.487 | 11.746.539 |
| República Dominicana | 11.833 | 61.228 | 169.147 | 347.858 | 687.677 | 879.884 |
| Cuba | 79.150 | 439.048 | 607.814 | 736.971 | 872.716 | 1.112.064 |
| Guatemala | 5.381 | 17.356 | 63.073 | 225.739 | 480.665 | 797.262 |
| El Salvador | 6.310 | 15.717 | 94.447 | 465.433 | 817.336 | 1.207.128 |
| Honduras | 6.503 | 19.118 | 39.154 | 108.923 | 282.852 | 518.438 |
| Nicaragua | 9.474 | 16.125 | 44.166 | 168.659 | 220.335 | 246.687 |
| Colombia | 12.582 | 63.538 | 143.508 | 286.124 | 509.872 | 648.348 |
| Ecuador | 7.670 | 36.663 | 86.128 | 143.314 | 298.626 | 454.921 |
| Perú | 7.102 | 21.663 | 55.496 | 144.199 | 278.186 | 430.665 |
| Bolivia | 2.168 | 6.872 | 14.468 | 31.303 | 53.278 | 76.893 |
| TOTAL | 724.075 | 1.457.039 | 3.516.622 | 6.956.537 | 13.679.030 | 18.118.829 |

Fuente 2000: <http://www.census.gov/population/www/documentation/twps0081/twps0081.pdf>

Fuente 2010: http://www.pewhispanic.org/files/2012/02/PHC-2010-FB-Profile-Final_APR-3.pdf

En síntesis, la migración latinoamericana a Estados Unidos a fines del siglo xx, además de numerosa (entre 1960 y 2010 llegaron más de 18 millones de personas), está dispersa en todo lo ancho y largo de la Unión Americana. No obstante, hay bastiones donde el uso del español cotidiano se ejerce masivamente, en ciudades como Los Ángeles, Nueva York y Miami. En estos lugares, además de los grupos tradicionales que se asentaban desde hace décadas en sus barrios y condados, ahora han llegado latinos de todas partes a sumarse y penetrar en antiguos santuarios nacionales. El famoso barrio puertorriqueño de East Harlem, o Harlem Hispano de Manhattan, actualmente alberga a un creciente número de mexicanos. En la ciudad de Miami y en la famosa Calle 8, los cubanos han compartido el espacio con restaurantes y negocios peruanos, colombianos y venezolanos.

Por otra parte, las diferencias en el manejo del idioma inglés y, por tanto, la preponderancia del uso del español, tienen que ver con orígenes de clase y país o región de origen. Por ejemplo, según una investigación del Pew Hispanic Center entre los migrantes mexicanos que tienen en promedio de educación poco más de la primaria, solo el 71 por ciento afirma que sabe «un poco» de inglés. Mientras que en el caso de los suramericanos la proporción es mucho menor (44 por ciento), y se constata que estos migrantes tienen mayores índices educativos, con formación por lo general de secundaria. Por otra parte, entre los puertorriqueños solo el 35 por ciento habla poco inglés, dado que una mayoría tiene mayor exposición diaria al idioma inglés o ha viajado a Estados Unidos (Hakimzadeh y Cohn, 2007).

Obviamente, en estos casos influye muy especialmente el medio laboral. Entre los trabajadores agrícolas, por ejemplo, solo se habla en español, no hay modo de practicar el inglés, ni

siquiera con los mayordomos y contratistas, ya que el español es la lengua franca en este nicho laboral. Por el contrario, en los restaurantes los trabajadores tienen mayor exposición al público y trabajan con otros compañeros de diferentes orígenes étnicos, donde la lengua que se utiliza es el inglés. De modo similar sucede en la construcción, donde hay una utilización técnica de palabras en inglés y dependiendo de las cuadrillas se habla un determinado idioma de manera cotidiana, aunque por lo general son dominantes dos idiomas: el inglés o el español.

Otro factor relevante es la educación escolar, que es fundamental para el aprendizaje y el manejo del inglés, en especial para los estudios universitarios. Entre aquellos que logran obtener un grado universitario, el 64 por ciento reporta que manejan el idioma «muy bien». Mientras que los que solo tienen estudios secundarios (*High School*) son únicamente el 34 por ciento y aquellos que no terminaron la educación básica son el 11 por ciento (Hakimzadeh y Cohn, 2007). El bajo nivel de aprendizaje del inglés entre los hispanos pone en evidencia la preponderancia del uso del español y el *espanglish*.

La educación es un factor clave para el aprendizaje del inglés, pero también hay que considerar que existen diferentes tipos de escuelas. En el caso de los migrantes, la inmensa mayoría tiene que ir a las escuelas del barrio que son de clase trabajadora y donde los recursos educativos son escasos porque dependen del impuesto predial que se paga en la zona. La segregación residencial, en el caso de Estados Unidos, es racial y de clase, lo que influye negativamente en la calidad de la educación.

En efecto, el uso del español en un contexto nacional anglo tiene también serias implicaciones negativas: se dificulta el proceso de integración a la nación de acogida; se encuentran

trabas significativas en el mercado de trabajo que limitan la movilidad social; se está expuesto a procesos de discriminación que por lo general se dan a través del lenguaje. Por otra parte, diversos estudios reportan que el rendimiento escolar de los hijos de los migrantes hispanos es de los más bajos y uno de los factores asociados a este rendimiento es que se habla español en la casa. Pero, además, se asocia a un marcado sesgo por parte de los profesores, que de manera sistemática discriminan a los estudiantes que no hablan bien inglés e incluso a los bilingües. Una queja permanente de la comunidad cubano-americana, orgullosa de su bilingüismo, era que a sus hijos los ponían siempre en el nivel B por no ser monolingües (Tienda y Mitchell, 2006).

Hay muchas campañas y manifestaciones de protesta en contra del uso del español como lenguaje cotidiano y callejero en Estados Unidos. Sin embargo, hace un par de décadas que se rompió el hielo y la gente empezó a hablar en español en las calles, restaurantes y plazas. En buena parte se debe a la inmigración masiva de latinoamericanos en las últimas cuatro décadas.

Pero también hay un cambio cultural generalizado: se perdió el miedo a hablar el español en público sobre todo entre los migrantes de segunda y tercera generación. Este cambio tiene que ver con la fuerza que cobra el movimiento chicano en el suroeste, con el vigor y la presencia política de la comunidad hispana en Nueva York y con la pujanza económica, política y social de los cubanos en Miami. Como complemento indispensable, este proceso se vio acompañado de la irrupción de múltiples medios hispanos (televisión, radio y prensa) que difunden diariamente mensajes, noticias y programas que de un modo u otro reivindican el uso del idioma español en público.

Otro factor para tener en cuenta es el lento pero persistente proceso de ruptura del monolingüismo entre los ciudadanos clasificados como «blancos» en Estados Unidos. La preeminencia del inglés a nivel global no hacía necesario el aprendizaje de otros idiomas, pero poco a poco han ido cambiando estos planteamientos y se ha empezado a exigir y valorar a nivel universitario, en el ámbito del comercio y la industria el conocimiento de otro idioma. Y entre las opciones más socorridas por los norteamericanos está el aprendizaje del español, que tiene mucha más utilidad en su medio y a nivel global que otros idiomas, como el francés o el alemán, que han perdido terreno.

Como quiera que sea, persisten opiniones y grupos que promueven el uso exclusivo del idioma inglés como lengua oficial, campaña en la que está comprometido el movimiento «solo inglés». Sin embargo, en más de veinte estados de la Unión americana, no se define todavía al inglés como idioma oficial. Y algunos intentos de promoverlo han fracasado. Por ejemplo, en el condado de Miami-Dade (Florida) se promulgó una ordenanza, en 1980, que estipulaba la prohibición del uso de un idioma diferente al inglés y promover una cultura que no fuera la norteamericana (*The ordinance prohibited the county from «utilizing any language other than English, or promoting any culture other than that of the United States»*). La prohibición pretendía ser un instrumento para detener el avance político de los cubanos en la Administración del condado y tenían razón. En 1993, una nueva Administración que tenía a varios miembros cubanos como representantes derogó la ordenanza con el argumento de que era ofensiva y excluyente en una nación considerada de inmigrantes (*New York Times*, 19 de mayo de 1993). La controversia está planteada: por una parte los grupos que defienden el inglés a partir de esquemas ideológicos y supremacistas, y por otra, la dinámica multicul-

tural que se da en los ámbitos locales, especialmente en aquellos con una presencia muy alta de población migrante de origen hispano.

Otro caso relevante es el del condado El Cenizo, Texas, fronterizo con México. El alcalde y los concejales decidieron, en 1999, que el español fuera la lengua oficial dado que la mayoría de la población (7.800 habitantes) hablaba el español y no entendía el inglés. La medida fue ampliamente comentada a nivel nacional por los medios y muchos la consideraron como una ofensa, un atrevimiento y un proyecto descabellado. Sin embargo, el alcalde Rafael Rodríguez se mantuvo firme y afirmó que no quería tener problemas con el gobierno federal, que ya tenía suficiente con los propios, pero que era un derecho de la comunidad definir en qué idioma quería comunicarse (*The Boston Globe*, 28 de agosto de 1999).

El futuro del español en Estados Unidos se asienta en un pasado y tradición centenaria de distintas comunidades latinoamericanas que vivían separadas entre sí y esto dio origen, por ejemplo, al movimiento chicano, que era excluyente de otros grupos latinos. Y a un presente donde los latinoamericanos se han dispersado por toda la comunidad hispano-latina, con menor influjo de la identidad nacional o del lugar de origen y con mayor influencia en los ámbitos sociales, políticos y culturales de Estados Unidos.

4. Lengua y civilización

Como se ha sugerido, las preocupaciones y los debates sobre la pervivencia de una lengua con dificultad se liberan de las influencias ideológicas. La preservación o no de una lengua, su competencia con otras, puede ser parte fundamental del deve-

nir de comunidades políticas e identidades culturales. No es nada extraña esta proximidad de los esquemas ideológicos. Tal como sugiere Patricia Fernández-Kelly en su capítulo en este volumen, las pugnas para mantener o desarrollar el uso del inglés y/o del español en Estados Unidos son también luchas materiales y simbólicas por parcelas de poder político y por la construcción de las identidades culturales.

Uno de los esquemas ideológicos más difundidos es la creencia en que el mundo contemporáneo está compuesto básicamente por unidades políticas, los estados, cuyos límites coinciden, de modo muy predominante, con unidades de carácter étnico-cultural, las naciones, y con comunidades que comparten la misma lengua. Como ha argumentado muy bien Lamo de Espinosa (2006), la equivalencia entre estados, naciones y lenguas está muy lejos de describir la realidad de las sociedades contemporáneas. En lo que se refiere a la equivalencia entre estados y naciones, Lamo de Espinosa mostraba, apoyándose a su vez en diferentes registros mundiales de la variedad étnico-cultural, que la gran mayoría de los estados se componen de más de una categoría étnica o nacional y son, pues, estados plurinacionales. De hecho, a finales del siglo pasado, se podía comprobar que 150 estados de un total de los 189 observados, incluían cuatro o más grupos étnicos.

En el otro par de esa supuesta equivalencia, la de estados y lenguas, la complejidad es aún mayor. La edición más reciente de *Ethnologue* (Lewis, Simmons y Fenig, 2013) da cuenta de una diversidad lingüística aún inmensa, con más de siete mil lenguas vivas en el mundo, que suponen un promedio de menos de un millón de habitantes por cada lengua y de 30 lenguas por cada estado (tabla 1.2). Solo Europa, con un promedio de 6 lenguas por estado, se acerca algo a esa pretendida equivalencia entre estado y lengua. En el siguiente continente

en el orden de menor dispersión lingüística, América, esa ratio es ya de 20.

Bien es cierto que los promedios resultan en este caso aún más engañosos de lo habitual, ya que la distribución de hablantes por lenguas es muy dispersa: solo 8 lenguas, el 0,1 por ciento del total, agregan a algo más de 2.500 millones, el 40 por ciento de la población del mundo; otras 77 lenguas, que únicamente son el 1,1 por ciento del total, suman casi otros 2.400 millones de hablantes y agregan a otro 38 por ciento del total de hablantes en el mundo. Unas seis mil lenguas del mundo tienen cifras de hablantes que no superan los 100.000 hablantes cada una. También es muy desigual el estatus de ese inmenso conjunto de lenguas: según la escala que proporciona *Ethnologue*, solo 6 lenguas alcanzan la condición de lenguas internacionales y otras 94 consiguen el estatus de lenguas nacionales, en el sentido de que son lenguas que se usan habitualmente en la educación, el trabajo, los medios de masas y la política en el conjunto de un estado. La inmensa mayoría de las lenguas ni siquiera son usadas de modo generalizado en contextos regionales o locales.

En todo caso, la creencia en el predominio de los estados monolingüísticos está muy poco fundada. Los dos únicos estados del mundo en los que, según *Ethnologue*, se habla una sola lengua son Corea del Norte y el Territorio Británico del Océano Índico, el archipiélago que incluye la isla de Diego García, con solo 3.500 habitantes. Todos los demás países del mundo son multilingües en algún grado, aunque el tamaño de algunas de sus múltiples lenguas es muy pequeño y el estatus sea casi el de lenguas moribundas. Además, puede resultar interesante recordar la norma, casi universal, de que, a más desarrollo de los países, hay más probabilidades de que el número de lenguas traídas por los inmigrantes (aunque una buen parte de ellas ten-

Tabla 1.2
Distribución de las lenguas vivas del mundo por continentes

| CONTINENTES | ESTADOS | LENGUAS VIVAS | | NÚMERO DE HABLANTES | | | MEDIA DE LENGUAS POR ESTADO | |
|--------------|---------|---------------|-------|---------------------|-------|-----------|-----------------------------|--------|
| | | Cantidad | % | Cantidad | % | Media | Mediana | ESTADO |
| África | 57 | 2.146 | 30,2 | 789.138.977 | 12,7 | 367.726 | 27.000 | 37,6 |
| América | 53 | 1.060 | 14,9 | 51.109.910 | 0,8 | 48.217 | 1.170 | 20,0 |
| Asia | 52 | 2.304 | 32,4 | 3.742.996.641 | 60,0 | 1.624.565 | 12.000 | 44,3 |
| Europa | 46 | 284 | 4,0 | 1.646.624.761 | 26,4 | 5.797.975 | 63.100 | 6,2 |
| Pacífico | 25 | 1.311 | 18,5 | 6.551.278 | 0,1 | 4.997 | 950 | 52,4 |
| <i>Total</i> | 233 | 7.105 | 100,0 | 6.236.421.567 | 100,0 | 877.751 | 7.000 | 30,5 |

Fuente: Lewis, M. Paul, Gary F. Simons y Charles D. Fennig (eds.), 2013. *Ethnologue: Languages of the World*, 17.^a ed. Dallas, Texas, SIL International. Versión en la web: <http://www.ethnologue.com>

gan pocos hablantes) sea mayor que el de aquellas propiamente indígenas en la cifra total de lenguas habladas en ese país.

El otro tópico que acompaña las indagaciones sobre la pervivencia del español entre los inmigrantes es el de que su rasgo más común es el de pertenecer a una de las civilizaciones presentes en el mundo contemporáneo, la hegemónica en su región de origen y, por tanto, potencialmente diferente de la vigente en su destino. Esa creencia en que el rasgo sociocultural más definitivo de un grupo humano es la pertenencia a una civilización no está lejos de la idea de que existe una alta propensión a colisiones entre civilizaciones, sea en el nivel de construcción de un orden global (Huntington, 1996), sea como desafío dentro de una misma sociedad (Huntington, 2004). En ese orden de ideas, la región latinoamericana representaría una subcivilización de la civilización occidental. En estos casos, se entiende la civilización como la entidad cultural más amplia en la que se agrupan los humanos, que proporciona el orden más agregado de identidad subjetiva, basado en sus rasgos comunes de historia, lengua, religión, costumbres e instituciones. La lengua española sería uno de los componentes básicos de esa subcivilización y el vehículo principal por el que los inmigrantes trasladan a las sociedades de destino todo su acervo cultural.

Esa concepción de la civilización y de la diversidad cultural del mundo contemporáneo ha recibido críticas muy serias. No es este el lugar para revisarlas con detalle. Aunque no muy prestigiada en el ámbito científico, esa concepción está bastante difundida entre las poblaciones de las sociedades receptoras de la inmigración y orienta con frecuencia las políticas migratorias. Sin entrar directamente en el debate sobre el choque de civilizaciones, conviene revisar brevemente la validez de ese concepto de civilización y, más en particular, la adecuación de esa idea de una civilización hispana.

La investigación sobre la/s civilización/es en las ciencias sociales se realiza en tres direcciones que comportan visiones bien diferentes de este fenómeno (Giner, 2008), aunque estas visiones no dejan de mezclarse en las creencias comunes y los esquemas ideológicos. En primer lugar, hay una versión *proce-sual* del fenómeno civilizatorio, que lo identifica con un estado social, que resulta de ciertos procesos evolutivos, en el que la obediencia a ciertas reglas y rituales de convivencia permite una vida «civilizada». El proceso civilizatorio se entiende como una corriente histórica de «refinamiento», presente en varias sociedades humanas, que permite y mejora la convivencia pacífica de las gentes y que dinamiza la creación cultural.

La versión *estructural* de la civilización se basa en el reconocimiento de un conjunto variado de sociedades, vastas y complejas, identificables en la historia de la humanidad tras el Neolítico. Las civilizaciones sumeria, egipcia, grecorromana, china, maya, azteca y europea moderna compondrían la nómina de las civilizaciones mejor identificadas. Constituirían complejos de sociedades, desigualmente integradas en esa civilización, atadas a un sistema propio de creencias y valores, por un centro de control político y por un conjunto de instituciones específicas.

La tercera versión se centra ya exclusivamente en una forma de civilización, la de la *modernidad*, que parece como dominante en la sociedad contemporánea. Con la perspectiva de una civilización sui géneris, que se distancia radicalmente de todas las civilizaciones anteriores, se analiza su despliegue en las sociedades actuales, sus fronteras y su discutible predominio o decadencia. Esta es seguramente la versión más polémica en el estudio de las civilizaciones, por su posible sesgo eurocéntrico y su inclinación conservadora. Pero tiene aún una capacidad explicativa, que ha mostrado sus mejores frutos en la cor-

riente de investigación vinculada al *Estudio Mundial de Valores*¹, y a sus explicaciones de la diversidad y las dinámicas de cambio cultural en el mundo contemporáneo (Diez Nicolas e Inglehart, 1994; Inglehart y Wenzel, 2005).

La existencia de una variante de cultura latinoamericana en las sociedades contemporáneas está avalada por esa corriente del *Estudio Mundial de Valores*, que acumula ya datos de encuesta durante más de treinta años y en cerca de cien países. Efectivamente, en el mapa mundial de valores aparece un *cluster* latinoamericano, compuesto por la mayoría de sociedades nacionales de esa región y que tiene, como rasgo más homogéneo, la comunidad lingüística del español, si no como lengua universal, seguro que sí como lengua hegemónica (figura 1.1).

Sin embargo, la existencia de esa variante en el mapa cultural contemporáneo no es soporte suficiente para hablar de una cultura hispana, como una entidad estable y homogénea con la que caracterizar todas las dinámicas culturales asociadas al comportamiento lingüístico de los inmigrantes de ese origen. Primero, porque esa agregación no deja de ser el resultado de ordenar toda la variedad cultural en torno a unos ejes (uno de valores tradicionales frente a valores racionales y otro de valores de supervivencia frente a valores de autoexpresión) que inevitablemente la simplifican. Segundo, porque aun aceptado el valor, siempre relativo, de ese mapa, es evidente la proximidad entre el *cluster* cultural hispano y el *cluster* de países de lengua inglesa, una proximidad que hace que haya más cercanía en la ubicación cultural de algunos países de uno y de otro —por ejemplo, entre México y Estados Unidos— que entre dos paí-

1. Toda la información sobre esta corriente de estudios puede verse en <http://www.worldvaluessurvey.org/>. Hay también la posibilidad de disponer del grueso de esa información en una versión española: <http://www.jdsurvey.net/jds/jdsurvey.jsp>

ses del propio *cluster* —por ejemplo, entre Argentina y Colombia—. Y tercero, porque el mapa no es fijo, los *clusters* se mueven con el tiempo y, como se observa en la comparación entre este mapa y el de la oleada anterior de ese estudio (1999-2004), la dirección de ese movimiento es más de aproximación que de alejamiento entre el mundo cultural hispano y el inglés.

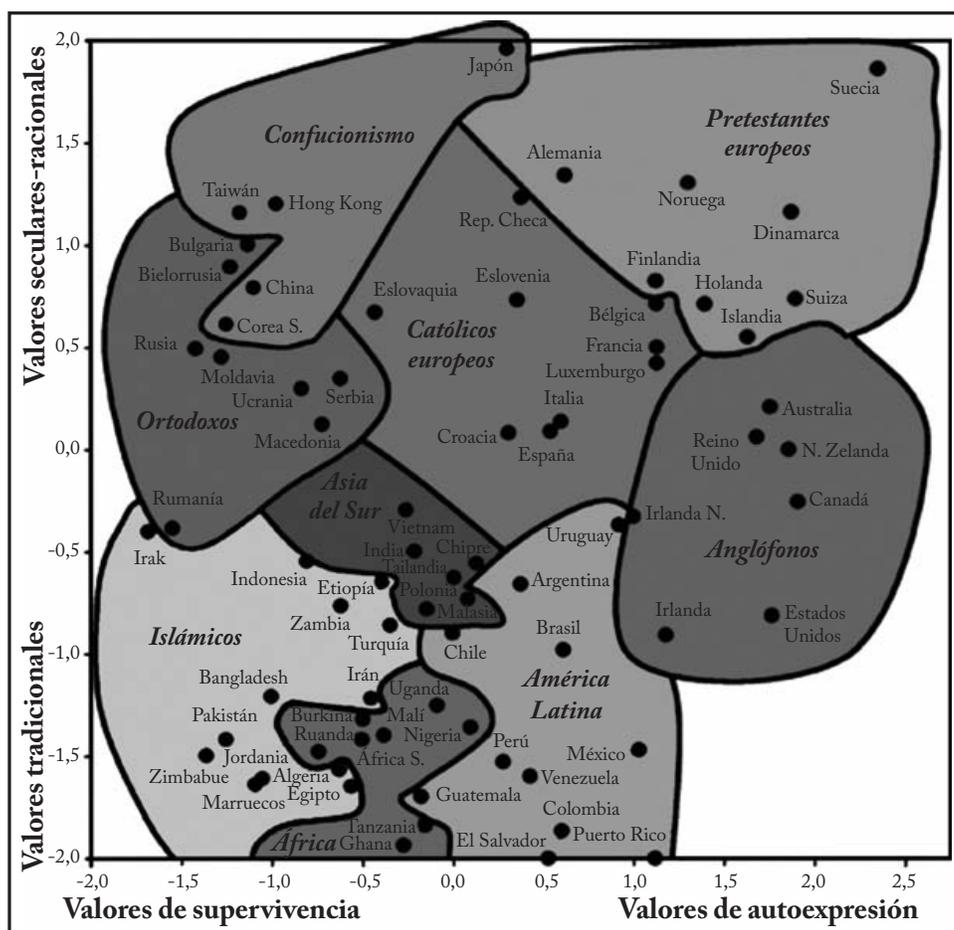
De todos modos, la reflexión más valiosa que se puede derivar de esa variedad de concepciones de la civilización es la propia complejidad del fenómeno civilizatorio y lo errado que puede resultar simplificarlo a una de sus versiones o dimensiones. Para entender las relaciones entre grupos que pertenecen a diferentes civilizaciones hay que contar con que esas relaciones no se limitan a la posible competencia o colisión entre las mismas; ni siquiera a otros procesos que son propios del contacto entre diferentes civilizaciones en el sentido estructural, como pueden ser la aculturación o el mestizaje. Puede haber también dinámicas que responden a la lógica de procesos más o menos civilizatorios, en el sentido de la construcción de nuevas formas de civismo y ciudadanía. Como pueden observarse, existen, al tiempo, dinámicas de difusión globalizadora o glocalizadora de los valores y las normas de la modernidad, de la singular civilización occidental.

Hay aún otro argumento que conviene aportar. Quienes conviven y son sujetos de todas esas posibles dinámicas culturales no son las propias entidades culturales o las civilizaciones, sino individuos y grupos sociales concretos. Son ellos quienes actúan individual y colectivamente. Lo hacen con sus valores y creencias, con sus capacidades relativas de acción. No son objetos que soportan la carga de representar culturas, sino sujetos que intentan mantener y reconstruir sus múltiples identidades individuales y colectivas. La pérdida, preservación e, incluso transformación de la lengua materna de los inmigrantes, no es el resultado de las relaciones entre culturas, sino de los esfuer-

zos de esos grupos por encontrar mejores oportunidades y dar sentido a sus vidas en contextos determinados. Los capítulos de Patricia Fernández-Kelly, Jorge Duany y Guillermo Grenier en este volumen son expresivos de cómo una misma lengua puede servir a estrategias diferenciadas de colectivos de migrantes hispanos de origen igualmente diferente: mexicanos, puertorriqueños y cubanos, respectivamente.

Figura 1.1

Mapa cultural del mundo según el Estudio Mundial de Valores



Fuente: Ronald Inglehart y Christian Welzel, «Changing Mass Priorities: The Link Between Modernization and Democracy», *Perspectives on Politics*, junio 2010, p. 554.

Los trabajos que se presentan en este volumen ofrecen múltiples y ricas evidencias de cómo se configuran efectivamente esos procesos. En ningún caso avalan la idea de un conflicto de civilizaciones o culturas basado en demarcaciones que tienen la lengua como frontera principal. Más bien demuestran que la preservación y la transformación de una lengua es un resultado complejo, con logros desiguales para diferentes grupos de inmigrantes y en las variadas parcelas en las que se puede usar esa lengua. Esos resultados no dependen de la fortaleza o la integridad de la civilización hispana, sino de un variado conjunto de factores, entre los que destacan algunos rasgos diferenciales de su propio origen, el momento y la calidad del contexto de recepción, los lazos transnacionales que mantienen o el valor que pueda conseguirse del español para diferentes estrategias de adaptación o integración en la sociedad de destino. Prueban, por ejemplo, que el monolingüismo, que equivaldría a la preservación más íntegra de una cultura o a la prueba definitiva de la aculturación completa, no es por sí mismo un arreglo individual y colectivo superior al bilingüismo.

5. El valor de las competencias lingüísticas para los migrantes

Regresemos al valor del bilingüismo. Las competencias lingüísticas que posee una persona influyen, cuando menos, en tres momentos diferentes de la experiencia migratoria: en la selección de mercados de destino, en los procesos de integración social en el país de acogida y en las condiciones de acceso al mercado laboral en el nuevo país. Si lo que se quiere es considerar el valor que el español puede tener para la población de origen hispano, el aspecto que más interesa aquí es el tercero de los mencionados, pero antes hagamos una breve mención a los dos precedentes.

Respecto al primero de los aspectos señalados, la lengua del país de acogida constituye uno de los criterios que el migrante considera a la hora de decidir su destino. Una aproximación sencilla a la decisión migratoria sugiere que esta es el resultado de un balance entre los beneficios netos —presentes y futuros— asociados al desplazamiento y los costes que este puede suponer para el emigrante y su familia. La emigración será tanto más probable cuanto mayores sean los rendimientos esperados de la emigración y cuanto menores sean los costes —no solo económicos— que aquella comporta. El dominio de la lengua del país de destino constituye un factor que limita los riesgos y reduce los costes asociados a la instalación e integración del emigrante en el mercado de destino. Los estudios internacionales tienden a confirmar este supuesto, al atribuir mayores cuotas migratorias, con todo lo demás igual, a los países emisores que comparten la lengua del país de acogida. Por ejemplo, en el caso de Estados Unidos, la pertenencia a un país anglófono duplica, con todo lo demás igual, la cuota migratoria a Estados Unidos (Hutton y Williamson, 2005). El caso español no se distancia de este patrón de comportamiento internacional. En línea con alguna de las investigaciones precedentes en esta materia, las conclusiones confirman que el dominio del español constituye uno de los determinantes que con mayor peso ha condicionado la composición de los flujos migratorios hacia España, explicando el predominio de los procedentes de Latinoamérica (Alonso y Gutiérrez, 2010). Obviamente, la comunidad de lengua no es el único elemento que entra en el proceso de selección del mercado de destino por parte del migrante: otros factores como el coste de acceso al país, las oportunidades de empleo, las posibilidades de integración o las perspectivas de movilidad social ascendente son también parte de ese proceso de decisión. Ello explica la diversidad de comunidades lingüísticas que normalmente nutren las corrientes migratorias a un mismo país de destino (de nuevo, Estados Unidos puede ser

ejemplo). No obstante, el razonamiento anterior es útil porque sugiere que la existencia de amplios colectivos de habla española en Estados Unidos constituye un factor que estimula la agregación de nuevos migrantes de origen hispano a ese colectivo, que encuentran un entorno idiomático común, otorgando al proceso una dinámica acumulativa (Massey et al., 1994).

El fundamento de lo expuesto en el párrafo precedente tiene consecuencias en el ámbito de la política migratoria. Si la comunidad de lengua incrementa la tasa migratoria es porque el dominio del idioma del país de destino reduce los costes a los que se enfrenta el emigrante en su instalación y acogida en el nuevo entorno. De similar manera cabe suponer que serán también menores los costes que para el país de acogida tiene la integración social de esos emigrantes que conocen y hablan la lengua del país (con todo lo que la lengua porta de usos y significados). Asimismo, esta relación ha sido comprobada en los estudios empíricos: hasta el punto de que algunos países incorporan el dominio de la lengua propia como criterio para el proceso de admisión del migrante o han puesto en marcha ofertas formativas financiadas con recursos públicos para alentar el dominio del idioma entre los migrantes como factor facilitador de su proceso de integración. El caso español confirma igualmente esta relación, revelando que es más elevado el grado de integración entre quienes dominan el español (Alonso y Gutiérrez, 2010). Se trata, sin embargo, de una relación no demasiado fuerte, que es más manifiesta en el caso de los inmigrantes que no son de lengua materna española, pero que la han aprendido hasta hablarla con un buen dominio. Es más visible la influencia positiva del español para los logros laborales (empleo y salario) que para los de integración social, lo que es congruente con el carácter dominante de la inserción laboral de los inmigrantes en su fase inicial, caracterizada por niveles altos de segregación ocupacional y de escasa movilidad laboral ascen-

dente. Ello hace más razonable que la influencia del capital lingüístico común se refleje más en la integración laboral que en otras dimensiones de la integración social, y que, en conjunto, refleje el predominio de un patrón de asimilación segmentada.

Por último, el dominio de la lengua local tiene efectos también sobre la capacidad de acceso y sobre la retribución alcanzada en los mercados laborales del país de acogida. Una gran parte de esta literatura se ha centrado en la población inmigrante de Estados Unidos y en su conocimiento del inglés. Trabajo muy señalado es el de Bloom y Grenier (1996), en el que documentan el descuento en términos de ingreso que tenían los hablantes de español en Estados Unidos frente a los de habla inglesa; diferencias solo atribuibles en parte a la lengua, y más bien debidas también a otras carencias formativas. Más recientemente, Mora y Dávila (2006a) han constatado cómo esa «sanción» por el desconocimiento del inglés —técnicamente, por su *uso limitado*— entre los inmigrantes hispanos (masculinos) en Estados Unidos ha tendido a reducirse a lo largo del tiempo, entre 1980 y 2000; menos claro es cuando se tiene en cuenta a las mujeres y se distingue por tipo de origen hispano (Mora y Dávila, 2006b). En todo caso, la literatura especializada revela, de un modo muy consistente desde el decenio de 1970, que la «sanción» por el desconocimiento del inglés entre los inmigrantes en Estados Unidos raramente se sitúa por debajo del 15 por ciento de las ganancias salariales, y se observan mayores o menores «sanciones» en función del origen de los inmigrantes (mayor en el caso de los hispanos), del modo en que se defina el conocimiento de la lengua y de características personales como el nivel educativo o el sexo (Gutiérrez, 2007).

No solo se aprecia esta relación con respecto a Estados Unidos. Leslie y Lindley (2001) o Dustmann y Fabbri (2003)

estudiaron los diferenciales salariales de la población inmigrante, con atención al idioma, para el caso del Reino Unido; el propio Dustmann (1994) acometió un estudio similar para el caso de Alemania; Chiswick y Miller (2003) para Canadá; o, en fin, Chiswick y Miller (2005) acometieron un estudio comparado de cuatro países de inmigración (Australia, Estados Unidos, Canadá e Israel). Casi sin excepción —si acaso en un par de trabajos, referidos a Noruega y Japón— se halla una relación directa entre la competencia lingüística y el empleo y los salarios: «a igualdad de los otros factores, puede decirse que los inmigrantes capaces de expresarse por sí mismos, que son capaces de escribir y entender la lengua del país huésped, recibirán un salario al menos un 10 por ciento mayor que aquellos que carecen de esas competencias» (OECD, 2003). Lo que no significa que no aparezcan con frecuencia otras diferencias, superpuestas a esta, por razón de sexo, nivel educativo u origen de los inmigrantes, entre otras. El caso español no es muy distante de lo referido previamente. Las comparaciones de los ingresos mensuales medios de los inmigrantes muestran que las diferencias pueden alcanzar hasta un 30 por ciento más favorable para quienes hablan muy bien el español (Alonso y Gutiérrez, 2010). En conjunto, los resultados obtenidos permiten concluir que el dominio de la lengua española constituye un recurso significativo y cooperativo con otros componentes del capital humano en la consecución de los logros laborales de los inmigrantes en España.

Vista la solidez de esta relación, no parece razonable que se pretenda defender el idioma de origen a base de limitar la exposición del migrante al idioma del país de acogida. Semejante estrategia no solo sería ineficaz, sino también altamente costosa. Ineficaz, porque el migrante requerirá del idioma local para sus relaciones de trabajo y para su adecuada socialización en el país de acogida. La presión de los medios de comu-

nicación y de su entorno social y laboral terminará por imponer la utilidad de tener un dominio aceptable de la lengua de acogida. Retrasar ese proceso lo único que puede comportar son costes para el emigrante en términos de oportunidades laborales perdidas o de menores ingresos en su puesto laboral y mayores dificultades para la promoción profesional y la movilidad social.

Así pues, la recomendación más útil que se puede formular al migrante hispano en Estados Unidos es que aprenda el inglés cuanto antes, para facilitar su inserción laboral y social en las mejores condiciones posibles. Ahora bien, si solo se hiciera esto es muy posible que la otra cara del proceso fuese la pérdida progresiva de las competencias en el idioma de origen, ya sea del migrante, ya, sobre todo, de sus descendientes. Al fin, el migrante sufre en su propia experiencia la eficacia de las dos vías más centrales a través de las que han producido en la historia la muerte de las lenguas: el cambio en la relación que las personas (o la comunidad) tienen con el territorio y la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua, ya sea en la escuela, ya en la familia (Monteagudo, 2009). El primero de los vectores lo sufre el migrante como consecuencia del abandono de su país de origen y su desplazamiento a un entorno en el que la lengua dominante es distinta a la que él porta; el segundo, a que sus hijos y siguientes generaciones pasan a ser educados, tanto formal como informalmente, en la lengua del país de acogida.

Hay dos circunstancias que pueden atenuar los efectos del proceso descrito: en primer lugar, si el entorno social del país de acogida valora y retribuye las competencias lingüísticas originarias del emigrante; en segundo lugar, cuando el migrante mantiene una intensa interacción comunicativa bien con su comunidad de origen, bien con el colectivo de migrantes de la

diáspora. En el primer caso, al otorgar valor adicional al activo lingüístico, se promueve su preservación; en el segundo, lo que se produce es una dilatación de aquellos ámbitos o contextos comunicativos en que es operativa y funcional su lengua de origen, otorgando valor, por tanto, a su preservación. Conviene detenerse algo en ambas situaciones.

La primera se produce cuando el mercado de destino valora el bilingüismo del migrante; esto es, su dominio simultáneo de la lengua de origen y de la propia del país de acogida. Esta situación suele traducirse en una más fácil adquisición de empleo o en una prima al salario del migrante que tenga competencias plenas en el uso simultáneo de ambas lenguas: en el caso de los hispanos en Estados Unidos, del inglés y del español. Para que se produzca es necesario que las comunicaciones en español sean relevantes para la empresa que contrata al migrante. Tal sucede, por ejemplo, cuando la empresa tiene filiales en países de habla hispana, cuando parte de su plantilla habla español, cuando su producción se orienta al mercado hispano o cuando mantiene negocios o transacciones con operadores situados en los mercados hispanohablantes.

El estudio de Rodolfo O. de la Garza, Jerónimo Cortina y Pablo M. Pinto, enmarcado en el Proyecto Fundación Telefónica (Alonso y Gutiérrez, 2010), indaga de forma más precisa en este aspecto, analizando las consecuencias económicas del bilingüismo en los hispanos de Estados Unidos, a partir de los datos del censo de 2000. Sus resultados confirman que el bilingüismo, entendido como el buen dominio simultáneo del español y del inglés, está retribuido con ingresos más altos en el total de la muestra, si bien este efecto positivo es relativamente pequeño. Además, el bilingüismo no se premia en todos los sectores o categorías ocupacionales del mercado de trabajo: los resultados apuntan a una correlación negativa entre el bilin-

güismo y los ingresos salariales para los trabajadores en puestos de supervisión y dirección en el sector industrial y para todos los que trabajan en el sector público.

La ventaja que para la empresa proporciona el dominio del español por parte del migrante debe ser, asimismo, de suficiente magnitud como para compensar el marcador de estatus que aparece asociado a esa lengua, en caso de que sea negativo. Por ejemplo, hasta el año 2000, los estudios sobre el mercado laboral de los hispanos en Estados Unidos revelaban que el dominio del español (además del inglés), lejos de aparecer asociado a una prima, generaba una penalización en el salario del migrante. Es decir, las potenciales ventajas del bilingüismo eran para las empresas tan pequeñas que no compensaban el marcador de estatus negativo (en términos de formación, disciplina laboral o adaptación social, entre otros), que aparecía asociado a la condición social y formativa típica del migrante hispano. No es irrelevante señalar que tal resultado comenzó a cambiar a partir del año 2000, haciendo que el dominio del español (además del inglés) empiece a aparecer asociado a una prima salarial relevante en una significativa relación de sectores de actividad (Alonso y Gutiérrez, 2010).

¿Qué ha motivado este cambio? No existe una respuesta inequívoca, pero cabe anticipar que probablemente hayan cambiado las dos variables que condicionan ese resultado. En concreto, es muy posible que haya crecido el interés de las empresas de Estados Unidos por los mercados hispanos, habida cuenta del progreso experimentado por las economías latinoamericanas en los últimos tres lustros y la emergencia de empresas de origen latino con proyección internacional, todo lo cual ha debido traducirse en un incremento de la rentabilidad del bilingüismo; y es muy probable, también, que se haya mejorado el marcador de estatus del español, como consecuencia del progreso económico

y social en Estados Unidos de los profesionales de origen hispano y del mayor peso del colectivo hispano en la vida pública.

En suma, si se quiere preservar el uso del español entre la comunidad de migrantes hispanos en Estados Unidos, una vía segura para lograrlo es que el mercado laboral de destino retribuya la posesión de esas competencias lingüísticas, a través del más fácil acceso al puesto de trabajo o de una prima laboral para el migrante. A su vez, conseguir este resultado será consecuencia, en primer lugar, de la activación de las relaciones económicas de los países de acogida con los países de la comunidad lingüística a la que pertenecen los migrantes y de la promoción del mercado hispano en el seno de Estados Unidos. De nuevo, el progreso de los colectivos hispanos y la proyección económica de los países de habla hispana será la mejor garantía para que esas relaciones se activen y, a través de ellos, motiven la revalorización del dominio del español. Pero, también, se puede motivar ese resultado mejorando la señal de estatus que supone el dominio del idioma. Conseguir ese objetivo es fruto no solo del progreso social de los migrantes, sino también de la imagen que se proyecte al resto de la sociedad acerca de sus características y comportamiento social.

Se ha señalado que una de las vías para potenciar la preservación del idioma es que el mercado laboral donde reside el migrante valore el bilingüismo; la otra vía, no necesariamente incompatible, es que la vitalidad y capacidad de proyección de la propia comunidad de migrantes amplíe los contextos sociales y comunicativos en los que se requiere el uso del español, lo que sin duda comportaría una amplificación del valor de uso de esa lengua. Esa valoración dependerá crucialmente del papel que el español tenga en los intercambios comunicativos de los migrantes y de la función que esa lengua tenga como marcador de estatus e identidad. Ambos aspectos son relevantes.

La utilidad del español se acrecienta, en primer lugar, si la comunidad de migrantes mantiene entre sí o con sus países de origen una intensa interacción comunicativa. Esta posibilidad se acrecienta si, por ejemplo, se dispone en el país de acogida de medios de comunicación (radios, televisiones o periódicos) que se expresan en la lengua de los migrantes. En el caso de los migrantes latinos en Estados Unidos, la existencia de medios de comunicación (particularmente la radio y televisión) en español constituye un factor de enorme relevancia en la preservación del idioma, tal como estudia Tomás López Pumarejo en su capítulo en este volumen. También el fomento del espíritu asociativo de los migrantes, promoviendo estructuras organizativas propias que potencien los encuentros sociales, los servicios comunes de apoyo y la celebración de manifestaciones culturales propias, ya que así se estará promoviendo el uso del idioma originario. La vigencia de la familia expandida en el caso de las comunidades de emigrantes latinos y la fidelidad a ciertas tradiciones culturales constituyen un buen punto de partida para potenciar esas formas de socialización en español en el país de destino. Igualmente, ese objetivo se puede conseguir a través de la continua relación entre las comunidades en la diáspora y sus países y comunidades de procedencia, bien porque el migrante haga frecuentes visitas a su país de origen o bien porque mantenga lazos permanentes de comunicación con su familia. En este caso los migrantes latinos en Estados Unidos pueden estar favorecidos por la cercanía física entre los países y por la densa red de comunicaciones entre ellos.

De hecho, la densidad de vínculos entre la comunidad de origen y la diáspora constituye un potente capital social de carácter transnacional, sobre el que cabe asentar la permanencia de esos procesos de comunicación, que mayoritariamente se realizan en español. Esos procesos se ven, además, notablemente estimulados por las facilidades que establecen los nuevos

medios de comunicación, la reducción de los costes de los pasajes y la generación de toda una suerte de emprendimientos (en los ámbitos de la comunicación, el transporte, el comercio nostálgico, las transferencias de remesas, etc.) asociados a esos vínculos entre comunidades de origen y destino de la emigración.

En segundo lugar, otro medio de preservar el recurso al español por parte del migrante es fortalecer su papel como seña de identidad o como marcador de estatus, permitiendo de este modo acentuar el sentido de identidad y autoafirmación de la comunidad de la diáspora. Para aproximar dicho objetivo es obligado estimular el encuentro entre los miembros de la diáspora, preferentemente a través de las manifestaciones culturales compartidas, y difundir los logros alcanzados por esa comunidad, por sus miembros más sobresalientes o por los países de origen. A este respecto, el progreso de miembros de la comunidad latina en Estados Unidos, alcanzando altas magistraturas del Estado, posiciones directivas en empresas importantes o notoriedad en las artes, constituye una excelente vía para potenciar la lengua. Se transmitirá así que el uso del español transfiere al migrante no solo sentido de identidad, sino también reputación. De nuevo se vuelve a una idea que subyace en algunos párrafos precedentes: el valor de una lengua depende muy crucialmente de la vitalidad económica, política, científica y cultural de la sociedad que la sustenta.

6. Estructura de la obra

El libro que abre este capítulo se ha propuesto estudiar y debatir las principales dinámicas en la preservación del español como lengua viva en la comunidad de población de origen hispano residente en Estados Unidos. Se trata, digámoslo una vez más, de un tema complejo, abierto a múltiples factores condi-

cionantes y sobre el que las opiniones están divididas, incluso en el seno de los propios afectados. En el libro se reflejan esos rasgos; los capítulos adoptan perspectivas diferentes y matices de opinión que enriquecen el resultado global. Nadie espere en este volumen, pues, ni juicios terminantes ni recetas unívocas, si bien a todos los autores es común el reconocimiento del activo que supone el bilingüismo potencial de las comunidades hispanas y las amenazas que sobre esa posibilidad se ciernen si no se es consciente de ese potencial.

El capítulo que da continuidad a esta introducción, debido a Carlos G. Vélez-Ibáñez, parte de reivindicar el español como lengua originaria de una fracción de la población y de los territorios de lo que hoy constituye Estados Unidos. Tomando la región suroeste como centro de análisis, hace un documentado recuento histórico del modo cómo se fue tratando la vigencia del español en los estados afectados, particularmente Nuevo México y Arizona. Las perspectivas de futuro del idioma español quedan, por su parte, enmarcadas en tendencias contradictorias: una enormemente refractaria, que en una de sus manifestaciones se nutre de postulados racistas más o menos expresos, y otra más integradora que parece estarse abriendo paso, aunque de forma poco precisa, en la sociedad norteamericana del presente.

El capítulo tercero, de Carlos Ovando, se centra en el papel que desempeñaron las normativas en apoyo al bilingüismo en Estados Unidos y las razones que están detrás de su más reciente supresión. Con una amplia documentación de respaldo, el capítulo revela que, si bien mejorables, las posiciones de los defensores de aquellos programas acertaban en lo sustancial, al pretender que los procesos formativos partiesen del acervo cultural de la población afectada. La discusión sobre el bilingüismo le permite examinar la naturaleza multilingüe de la sociedad estadounidense, la situación actual del español en el mundo y

en Estados Unidos, los efectos del proceso de intensa inmigración procedente de América Latina y el supuesto impacto en la hegemonía del inglés y del modo de vida anglosajón en el país.

Patricia Fernández-Kelly, en el capítulo cuarto, realiza un análisis exhaustivo de los procesos migratorios de origen latinoamericano que se han dirigido hacia Estados Unidos. Se detiene el capítulo, muy especialmente, en analizar las diversas dinámicas que siguen los procesos de integración social de las segundas y terceras generaciones de migrantes, incluyendo el uso de la lengua de origen, el español, como una parte relevante de los recursos que se ponen en juego en esas estrategias de interacción social. Aunque su mirada abarca al conjunto del mundo hispano, se centra en especial en el estudio de los migrantes mexicanos.

El capítulo quinto, de Jorge Duany, estudia el papel del español tanto en los habitantes de Puerto Rico como en los ciudadanos de ese origen que viven en otros estados de la Unión. Puerto Rico constituye un caso manifiesto de preservación del español como lengua propia, donde el idioma se configura como un baluarte expresivo de la identidad colectiva. El futuro del idioma parece resistir bien el progresivo ascenso del conocimiento del inglés en la isla, pero existen también algunas tendencias preocupantes, que deberían ser consideradas por los poderes públicos si se quiere preservar ese activo lingüístico. Más compleja es la situación del español entre los migrantes boricuas, y la edad y el nivel formativo son elementos clave de segmentación lingüística en ese colectivo.

Todavía de manera más clara el español forma parte de la cultura colectiva —en este caso, cultura de enclave— propia de la migración cubana, como analiza Guillermo Grenier en el capítulo sexto. En este capítulo se estudia la ideología de exilio, sobre la que se edificó el enclave cubano de Miami-Dade, y se discute el papel

que el español ha tenido en ese entorno. Es ese contexto de enclave el que ha facilitado que la movilidad social ascendente fuese compatible con la preservación del uso del español como lengua social (y no solo privada). No obstante, el éxito público de algunos miembros de este colectivo, que se expresan simultáneamente en español e inglés, constituye un referente de interés para la mejora del estatus del español más allá de las fronteras del enclave.

En el capítulo séptimo, Rodolfo de la Garza hace balance de las posibilidades de preservación del español, mediante un análisis de las competencias de las sucesivas generaciones de migrantes de origen hispano. El autor considera clave en la persistencia del español en el pasado la continuidad de los flujos migratorios de origen hispano y asocia el desafío de la sostenibilidad futura del idioma con el logro de hacer del español algo más que una lengua de migrantes poco formados.

Uno de los efectos más expresivos de la vitalidad cultural y social de los colectivos hispanos en Estados Unidos es el surgimiento del *espanglish*, una lengua de origen mestizo que trasciende el ámbito de los espacios coloquiales para alcanzar los ámbitos de la creación literaria. Ilan Stavans, en el capítulo octavo, hace una defensa de la potencialidad que encierra esta creación idiomática, poniéndola en relación con los cambiantes y complejos procesos de integración de los migrantes en suelo norteamericano.

Por último, el libro se cierra con el capítulo de Tomás López Pumarejo dedicado al papel que tienen los medios de comunicación en español en el sostenimiento no solo del idioma, sino también de los resortes de identidad propios de la comunidad hispana en Estados Unidos. La presencia y difusión de estos medios aportan un factor singular y valioso a esas señas de identidad latina, entre las que se encuentra de forma muy destacada el idioma.

La relación de aspectos tratados en este libro no agota los posibles flancos desde los que analizar la persistencia del español en Estados Unidos, pero son un indicio claro de la singularidad, riqueza analítica e interés de este volumen. El tema, por lo demás, es de extraordinaria relevancia, no solo para los colectivos de origen hispano que residen en Estados Unidos, sino también para el futuro del español como lengua internacional.

Bibliografía

ALONSO, José Antonio (2006), *Naturaleza económica de la lengua*, Documentos de Trabajo Fundación Telefónica - ICEI, DT 02/06.

— (2011), *International Migration and Development. A review in light of the crisis*, CDP Background Paper11 (E), Nueva York.

ALONSO, José Antonio, y GUTIÉRREZ, Rodolfo (dirs.) (2010), *Emigración y lengua. El papel del español en las migraciones internacionales*, Colección Fundación Telefónica, Barcelona, Editorial Ariel.

BLOOM, David E., y GRENIER, Gilles (1996), «Language, employment, and earnings in the United States: Spanish-English differentials from 1970 to 1990». *Journal of International Sociology of Language*, núm. 121, pp. 45-68.

CHISWICK, Barry R., y MILLER, Paul W. (1992), «Language in the immigrant labor market», en Barry R. Chiswick (ed.), *Inmigration, language and ethnicity: Canada and the United States*, Washington, American Enterprise Institute, pp. 229-296 y 471-476.

— (2003), «The complementarity of language and other human capital: immigrant earnings in Canada», *Economics of Education Review*, vol. 22, núm. 5 (octubre), pp. 469-480.

— (2005), «Linguistic distance. A quantitative measure of the distance between English and other languages». *Journal of*

- Multilingual and Multicultural Development*, vol. 26, núm. 1, pp. 1-11.
- DIEZ NICOLÁS, Juan, y INGLEHART, Ronald (1994), *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos*. Madrid, Fundesco.
- DUSTMANN, Christian (1994), «Speaking fluency, writing fluency and earnings of migrants». *Journal of Population Economics*, vol. 7, núm. 489 (julio), pp. 133-156.
- y FABBRI, Francesca (2003), «Language proficiency and the labour market performance of immigrants in the UK». *Economic Journal*, vol. 113, pp. 695-717.
- GARCÍA DELGADO, José Luis; ALONSO, José Antonio, y JIMÉNEZ, Juan Carlos (2012), *Valor económico del español. Una empresa multinacional*, Barcelona, Editorial Ariel
- GINER, Salvador (2008), «Civilización», *Revista Española de Sociología*, 9, pp. 13-44.
- GUTIÉRREZ, Rodolfo (2007), *Lengua, migraciones y mercado de trabajo*, Documentos de Trabajo Fundación Telefónica - ICEI, DT 05/07.
- HAKIMZADEH, Shirin y D'VERA Cohn. (2007), *English Usage Among Hispanics in the United States*. Washington, Pew Hispanic Center.
- HATTON, Timothy y WILLIAMSON, Jeffrey (2005), *Global migration and the World Economy. Two Centuries of Policy and Performance*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- HUNTINGTON, Samuel P. (1996), *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Nueva York, Simon & Schuster (version española: Paidós, 2005).
- (2004), «The Hispanic Challenge», *Foreign Policy*, marzo/abril (version española: *Letras Libres*, abril 2004).
- INGLEHART, Ronald y WENZEL, Chris (2005), *Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAMO DE ESPINOSA, Emilio (2006), «¿Importa ser nación?

- Lenguas, naciones y Estados». *Revista de Occidente*, núm. 301, pp. 118-139.
- LEWIS, M. Paul, GARY F. Simons, y CHARLES D. Fennig (eds.), (2013). *Ethnologue: Languages of the World*, 17.^a ed. Dallas, Texas, SIL International. Versión en la web: <http://www.ethnologue.com>
- MASSEY, Douglass, GOLDRING, L., y DURAND, Jorge (1994), «Continuities in Transnational Migration: An Analysis of Nineteen Mexican Communities». *American Journal of Sociology* 99 (6), pp. 492-533.
- MONTEAGUDO, H. (2009), «Limiar», en H. Monteagudo (coord.), *Sociedade plurilingües: da identidade á diversidade*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.
- MORA, Marie T., y DÁVILA, Alberto (2006a), *The decline in the limited-English-proficient earnings penalty for Hispanic men in the U.S.: 1980-2000*. The University of Texas Pan American, Department of Economics and Finance, Working Paper 03/2006 (mayo).
- (2006b), «Hispanic ethnicity, gender, and the change in the LEP-earnings penalty in the United States during the 1990s». *Social Science Quarterly*, vol. 87, supl. 1 (diciembre), pp. 1295-1318 (24).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003), *Trends in international migration*, OECD, París.
- RUMBAUT, R. G. (2009): «A language graveyard? The evolution of language competencies, preferences and use among young adult children of immigrants», en T. G. Wiley, J. S. Lee y R. Rumbaut (eds.), *The Education of Language Minority Immigrants in the United States*. Bristol, Multilingual Matters, LTD.
- TIENDA, Marta, y FAITH, Mitchell (eds.) (2006), *Hispanics and the future of America*. Washington, The National Academy Press.

CAPÍTULO 2

LENGUA Y ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑOL EN EL SUROESTE DE ESTADOS UNIDOS: HEGEMONÍA POLÍTICA DE LA LENGUA DESDE LA COLONIA AL PRESENTE¹

Carlos G. Vélez-Ibáñez

1. Introducción

El suroeste de Estados Unidos es en realidad parte de una región mayor: la región suroeste de América del Norte, que incluiría el norte de México². Esta área cubre, desde el punto de vista político, cinco estados de Estados Unidos y seis estados del norte mexicano que comparten un entorno ecológico común, compuesto de desierto, valles, ríos y cadenas montañosas, con su flora y su fauna. Así como una economía política interdependiente aunque asimétrica, y una población, que in-

1. Traducción de Anabel Garrido.

2. El suroeste de Norteamérica excluye Mesoamérica, que sería más o menos el México central y partes de Centroamérica desde el sur de Sinaloa al oeste de León, Guanajuato, e incluido Tampico, Tampalipas. Por lo tanto, el suroeste de América del Norte incluiría los estados del norte de México y el suroeste de Estados Unidos, incluido el sur de California.

cluye la población originaria y la descendiente de las poblaciones europeas, que es conocida de distintas formas, ya sea como *españoles mexicanos* durante la época colonial o como *mexicanos* en la época nacional y en la actualidad, dependiendo del lado de la frontera a que se haga alusión. Estos puntos en común, sin embargo, están marcadamente diferenciados por las delimitaciones fronterizas nacionales creadas por la guerra y por los tratados, con nuevas designaciones en el lado de Estados Unidos tales como los *méxico-americanos* después de la revolución mexicana, *chicanos* durante y después del movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos, y otras categorías diversas, como mexicanos de origen, que es la denominación preferida aquí, ya sean nacidos en México o en Estados Unidos (Vélez-Ibáñez, 1996). Sin embargo, estas etiquetas no explican la manera en que la política lingüística surgió en relación con las generaciones posteriores a la guerra méxico-americana.

Es necesario explorar los eventos históricos con la finalidad de entender la larga lucha de los mexicanos de origen por mantener el aprendizaje y el uso del español a la luz de un proceso constante de represión lingüística por parte del nuevo Estado nacional y de la manera en que ese proceso se desarrolló, con contradicciones y adaptaciones de la población sometida. Este es el tema central de este trabajo. Aunque la imposición de la lengua y la cultura de las naciones conquistadoras y de los imperios es el *modus operandi* seguido en el continente americano por los imperios español, primero, y británico, más adelante, en Estados Unidos esta imposición ha tenido y sigue teniendo ramificaciones que se extienden hasta el presente respecto de la población de origen mexicano, desde los descendientes de los primeros tiempos de los españoles y mexicanos hasta los que hoy cruzan la frontera entre Estados Unidos y México.

2. Coyunturas históricas de los imperios y de los Estados nacionales

Los imperios español y británico, de formas diferentes pero prácticamente al mismo tiempo, penetraron en lo que, más tarde, se convertiría en el territorio continental de Estados Unidos. Sin entrar en una larga indagación histórica, baste con señalar que el Imperio español se expandió, después de un período de intensas exploraciones, de sur a norte: esto es, tanto desde la isla de Cuba y desde Mesoamérica hasta la Florida del siglo xvi y, en segundo lugar, del recién conquistado centro de México hasta Nuevo México, y fundó San Gabriel, Nuevo México en 1598 y Santa Fe en 1609. Casi al mismo tiempo, en las orillas del este de Estados Unidos continental, el Imperio británico, a través de compañías comerciales autorizadas y de grupos de religiosos, fundó uno de los primeros asentamientos: Jamestown, Virginia, en 1607, creado por la Compañía Virginia de Londres (Vélez-Ibáñez y Hoerder, 2012).

El tema central es que hay dos historias iniciales de exploración, expansión, asentamientos y hegemonía política establecidas por dos imperios, uno de sur a norte y el otro de este a oeste, y por lo tanto las poblaciones afectadas eran portadoras de culturas y lenguas diferentes. De esta forma, a lo largo de aproximadamente doscientos años, ambos imperios tuvieron que establecer su cultura, su lengua, su visión política, sus relaciones sociales y económicas, así como debieron imponer su diseño sobre los territorios y pueblos que iban conquistando y sometiendo³. En ambos imperios, la formación y el uso

3. Véase Vélez-Ibáñez (2010), especialmente el capítulo 3, que define como marcos argumentales los dictados culturales promulgados y definidos por las instituciones nacionales y supranacionales relacionados con argumentos tales

de la lengua llegaron a ser una de las formas hegemónicas de transmisión de información, y para el Imperio español también lo fue la ideología del proselitismo religioso, asentando los argumentos en los que se basaba la dominación política y el control económico sobre los nativos. Muchas veces se usaron los dictados religiosos de diversa índole, incluido lo sacramental, lo bíblico y los tratados dogmáticos, con el fin de justificar su dominación, relacionado con el propósito de «salvar» a los pueblos indígenas a través del catolicismo romano. Los medios del Imperio español en lo referente a la lengua y la cultura que afectaron a las poblaciones nativas fueron la misión y sus múltiples medios educativos, junto con la expansión militar y civil (Spicer, 1962). De hecho, la cruz, las armas y la pluma se convirtieron en el medio principal de expansión colonial española y de su correspondiente dominio cultural (Vélez-Ibáñez, 1996).

Para el Imperio británico, la religión no fue el método central de expansión, sino más bien lo fue la creación de colonias casi autónomas, que ocuparon espacios nativos a través de una combinación de agresiva apropiación de la tierra y expansión agrícola, dando lugar a esquemas tales como las economías de plantación soportadas por la esclavitud africana. De hecho, el régimen imperial británico tuvo dificultades para controlar a sus voraces colonos que, en ocasiones, entraron a ocupar tierras indígenas; e, incluso, necesitó lanzar una proclama que prohibía específicamente esta expansión y establecía los límites coloniales a través de la Proclamación Real de 1763⁴. Trece años

como «crisol de razas», «ciudadanía», «logro», «éxito», «lealtad», «nación», y otros que fueron reforzados por los rituales de celebración, como el 20 de septiembre en México y el 4 de julio en Estados Unidos.

4. The Royal Proclamation of 1763, <http://www.edu-blocks.com/doi/lesson/royalproc.asp>

después, esos mismos colonos expansionistas estallaron en contra de estas limitaciones mediante la revolución. Así pues, desde el comienzo de la instauración del régimen colonial y, poco después, en el período nacional estadounidense, la expansión geográfica se caracterizó por una serie de rupturas de tratados y por un comercio intrusivo, que eran los mecanismos centrales de la hegemonía lingüística y cultural sobre los pueblos originarios.

3. Dominio y desarrollo del español en la región del suroeste norteamericano

El dominio del español en la región del suroeste de América del Norte sigue, por supuesto, la expansión del Imperio español en la región, de 1540 a 1821 y más adelante, durante el período mexicano, en la parte estadounidense de la región, hasta 1853, y posteriormente por el movimiento de las poblaciones que cruzan la recién creada frontera, siempre de sur a norte.

El dominio y uso del español durante el imperio colonial tuvo multitud de funciones, y no eran funciones menores, ya que fue el medio principal de comunicación transatlántica con la Corona para compartir información cívica, religiosa y militar sobre el estado de estas diversas regiones, unidades políticas, misiones y fuerzas militares. Literalmente miles de cartas, diarios, informes, quejas y contabilidades fueron escritos durante la época colonial y, más tarde, durante el período mexicano. Las relaciones documentales del suroeste propiedad del Museo del Estado de Arizona, de la Universidad de Arizona, suman más de cien mil documentos coloniales españoles y mexicanos, en gran parte en microfilm, procedentes de distintas fuentes y colecciones (Naylor y Polzer, 1986).

3.1. Niveles de alfabetización

Estos materiales proporcionan indicios inestimables en cuanto a la situación del nivel de formación en el período colonial, pero no tanto a través de las medidas usuales relacionadas con las prestaciones de las instituciones educativas para la enseñanza del español, sino sobre todo de forma indirecta, y en parte directamente, a través de medios como revistas, diarios publicados, autobiografías, relatos de viajes, poesía épica y tratados religiosos. Estos serán comentados brevemente, pero también a través de otro método indirecto que resulta de analizar los documentos firmados por un universo de personas que tenían que confirmar de forma consistente su estatus oficial, tales como los rollos de alistamiento de las guarniciones de soldados de presidio. Esta fuente es muy útil para determinar cómo se distribuía la formación en español, ya que en tales rollos se indica quiénes pudieron firmar su situación y aquellos otros que tuvieron que usar representantes para confirmar su estatus. Este método proporciona cierta validez a la estimación de los niveles de alfabetización, y está apoyado por una serie de obras recientes, especialmente teniendo en cuenta la incertidumbre de las condiciones coloniales existentes en la región del suroeste norteamericano (Gallegos, 1992).

Así, por ejemplo, para el nuevo presidio español de Cerro-gordo, Chihuahua, en 1646, los rollos de reclutamiento y alistamiento muestran que un tercio de los reclutados fueron capaces de firmar sus papeles de alistamiento, mientras que los dos tercios restantes eran evidentemente analfabetos, ya que no pudieron firmar su alistamiento y rubricaron con una cruz, o bien firmaba el oficial de alistamiento por ellos, como en el ejemplo siguiente (Naylor y Polzer, 1986: 356).

En el Pueblo de Tizonazo el 19 de agosto de 1646, Pedro Raymundo alistado. Hijo de Pedro Raymundo, oriundo de

Santiago, de veinte años de edad, delgado, pelo negro, y alto. No firmó porque no sabía cómo hacerlo. Los testigos son los anteriormente mencionados lo cual yo juro.

Don Luis de Valdés. Juan de Herrera, sargento mayor de la guardia.

A su vez, había prisioneros, en lugar de reclutas, que sabían leer y escribir, como muestra la entrada siguiente:

En el campamento minero de San Juan de Inde el 17 de octubre de 1646, Julián de Samudio, natural de San Sebastián, se presentó ante mí, el gobernador, por el delito de asesinato. Había sido condenado a tres años de servicio personal sin goce de sueldo en el presidio. Su señoría lo aceptó como un recluta y conmutó la pena de destierro y el servicio sin pagar un solo año a partir de esta fecha, y firmó su nombre.

Esta medida de alfabetización, a través del análisis de la firma o de su ausencia en el período colonial, cuando había pocos recursos educativos, ha sido utilizada provechosamente en la obra de Gallegos (1992: 51-53). Se analizaron 424 hombres entre 1732 y 1820 que se alistaron en el servicio militar en Nuevo México y se encontró que un tercio estaban alfabetizados y dos tercios no lo estaban, lo que parece coincidir con la obra de Naylor y Polzer (1986) de su análisis de los reclutas en Cerro Gordo.

Sin embargo, como muestra Gallegos (1992: 51-53), hay también una probabilidad de que la tasa de alfabetización de un tercio fuera representativa de ciertas ocupaciones y lugares de residencia, ya que en el caso de Nuevo México, solo el 27,3 por ciento de los artesanos, que eran un 16,2 por ciento de los

reclutas, estaba alfabetizado. El 36,9 por ciento de los trabajadores agrícolas sabían leer y escribir. A su vez, los reclutas procedentes de fuera de Nuevo México tenían las tasas más altas de alfabetización, 78,9 por ciento, mientras que los de Santa Fe, que aportan el mayor número a la muestra (76 por ciento), tenían una tasa de alfabetización del 36,4 por ciento, y los de las zonas rurales de solo el 15,6 por ciento. Así pues, la relación entre los niveles de alfabetización de unas y otras personas puede ser indicativo de la presencia de instituciones educativas en Nuevo México, mientras que una relación similar se puede suponer entre Santa Fe y las zonas rurales de Nuevo México.

Como Gallegos (1992: 53) señala, «dado que no hubo un empuje consistente de la escolarización en el período, la tasa de alfabetización no era tan baja». Aun así, si se hace una comparación con el contexto de las colonias británicas de la costa este, las tasas de alfabetización se inclinan claramente en favor de la enseñanza en inglés. Kenneth Lockridge, en *Literacy in Colonial New England*, mostró que «entre los hombres blancos de Nueva Inglaterra, alrededor del 60 por ciento de la población sabía leer y escribir entre 1650 y 1670, el 85 por ciento entre 1758 y 1762, y el 90 por ciento entre 1787 y 1795. En ciudades como Boston, la tasa había llegado a cerca del cien por cien para el final del siglo» (Lynch, 2011).

Sin embargo, esto es algo engañoso, ya que en realidad en Nueva Inglaterra, con una Biblia en inglés y otras publicaciones litúrgicas, la escuela no tenía la desventaja que tenía en los entornos hispanos al utilizar el latín en todos los rituales litúrgicos, aunque la Biblia no fuera referencia importante para el estudio. Además, había diferencias entre Nueva Inglaterra, que contaba con instituciones comerciales fuertes en manos de comerciantes y empresarios, y el sur rural, donde la agricultura

de plantación reinó con un sistema de esclavitud que no era propicio para la creación de escuelas, con excepción de aquellas para la población de «blancos». Eso se traduce en diferencias en los niveles de alfabetización entre la región de Nueva Inglaterra y el sur; este último se acercaba a las ratios de alfabetización de los españoles-mexicanos de Norteamérica. Así, en la colonia de Virginia, aproximadamente el 40 por ciento de la población eran esclavos, por lo que las tasas de alfabetización elevadas en realidad remitían a la población blanca. Al mismo tiempo, las niñas y las mujeres, a pesar de tener una tasa de alfabetización más alta que sus homólogas de las regiones coloniales españolas, muestran tasas de alfabetización en Nueva Inglaterra relativamente moderadas, de cerca del 31 por ciento a mediados del siglo xvii (Lynch, 2011). Las estadísticas de alfabetismo entre las mujeres de las colonias españolas son dudosas, pero la mejor estimación sitúa la tasa de finales del siglo xviii en España en un 13,46 por ciento, en su mayoría con un aprendizaje realizado en el seno de la estructura de los conventos (Soubeyroux, 1993: 167). Dada la escasez de conventos, especialmente en la región del suroeste de América del Norte, el porcentaje de alfabetización de las mujeres en la región durante el período colonial pudo haber sido mucho menor en el mismo período.

Pese a ello, recientemente Madrid (2012: 54) ha afirmado que «la alfabetización era una gran preocupación para las autoridades civiles y religiosas...». Y que la doctrina de instrucción religiosa llevó a la elaboración de un plan de estudios para las poblaciones indígenas mexicanas y españolas. Además, los comerciantes estaban obligados a leer y escribir, y su sistema de aprendizaje incluía este requisito como condición para la formación. Sin embargo, como Madrid (2012: 55) señala correctamente, «los historiadores documentan la escasez de libros, así como las cautelas de los propietarios de libros, dada la presen-

cia de la Oficina de la Inquisición». Aun así, hay otra variable que hace el problema más complejo y es que los «conversos» o judeizantes, aquellos que se vieron forzados a convertirse del judaísmo o siguieron siendo creyentes a pesar de la Inquisición, eran muy cultos ya en el siglo XVII: de hecho, todos los conversos varones sabían leer y escribir y la mitad de las mujeres también (Watchel, 2007: 22-23).

3.2. Las primeras cartas españolas y mexicanas

A pesar de la falta de instituciones educativas, como muestran Meléndez y Lomeli (2012), fueron miles «las cartas, memorias, cuentas, folletos, diarios, folclore, coloquios, corridos, canciones, relaciones y crónicas» que emergen de la población de las colonias españolas, lo que ilustra una «tradición literaria digna de ser seriamente considerada». Los autores señalan que entre estos trabajos coloniales destacan algunos autores que realizan desde notables memorias hasta poemas épicos. Entre los primeros se encuentra Álvaro Núñez Cabeza de Vaca con sus *Relaciones* (1542), que es el libro de memorias y narrativas de viaje propias y de su compañero de expedición, a través del suroeste de América del Norte, entre 1528 y 1536. También está Gaspar Pérez de Villagra con *Historia de la Nueva Mexicana* (1610), poema épico que relata la conquista sangrienta y horrible de Acoma, en 1599, y es anterior a la *Historia de Virginia* de John Smith. Entre las primeras crónicas que Meléndez y Lomeli (2012) señalan, está *Relación de la jornada de Cibola, poblados, ritos y costumbres* de Pedro de Castañeda (1596), y *Relaciones de todas las cosas que en el Nuevo México se han visto y sabido de 1538 hasta 1626*, del Padre Gerónimo de Zarate Salmerón [1638]. Muchos otros también podrían ser incluidos: crónicas, cartas y revistas como *Reconquista*, materiales de Diego de Vargas, entre 1675 y 1706, re-

cogidos en la obra de dos volúmenes de Kessell et al. (1989 y 1992).

Cuando literalmente miles de informes preliminares, inspecciones anuales, cartas y documentos de la Iglesia se añaden a estas primeras obras, se puede observar entonces que la producción escrita sirvió como el mayor medio de comunicación para la mayoría de los asuntos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y literarios en el período colonial español.

4. Cambio y nuevos regímenes enfrentados: Las Repúblicas de México y de Estados Unidos

Hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX ambos imperios perdieron su control a favor de los respectivos movimientos nacionales de independencia: uno americano y otro mexicano, pero con 48 años de diferencia, 1783 y 1821. Las nuevas repúblicas México y Estados Unidos continuaron el patrón colonial de expansión y control de este a oeste en el caso de Estados Unidos y de sur a norte por parte de México.

Sin entrar en los intercambios territoriales, compras y conquistas, baste decir que este período marca el comienzo de una gran expansión de la recién fundada nación de Estados Unidos y períodos de continua autoprotección del gobierno colonial español frente a la amenaza americana durante treinta y ocho años, hasta la independencia de México, en 1821. De esta manera, Estados Unidos siguieron el mismo patrón y los mecanismos de expansión utilizados por las antiguas colonias, de este a oeste, y en la República de México continuaron los esfuerzos por poblar antiguos territorios españoles adquiridos con la independencia de México con el fin de proteger

sus territorios de la usurpación de Estados Unidos, de sur a norte, a excepción de los colonos americanos que fueron invitados por el gobierno mexicano. Estos fueron reclutados para colonizar Texas con las condiciones explícitas de que se convirtieran en ciudadanos mexicanos, se hicieran católicos y aceptasen la prohibición de importar esclavos. Estos requisitos fueron ampliamente ignorados por los colonos⁵, de tal forma que los primeros extranjeros ilegales en Texas fueron protestantes que no se habían convertido, ciudadanos de Estados Unidos que, en número cada vez mayor, se convirtieron en dueños de esclavos⁶.

Solo catorce años después de la independencia de México, la exitosa secesión de Texas, en 1835, fue impulsada por —en gran parte con el apoyo de— la nueva nación americana, de los traficantes de esclavos y de los colonos anglosajones que lideraron la revuelta, ya que se consideraban estadounidenses en lugar de colonos mexicanos, como se refleja en su negativa a acatar las leyes mexicanas. Diez años después de la revuelta, en 1845, Texas fue incorporado como un estado esclavista de Estados Unidos. Este hecho se convirtió en la génesis de lo que se conoce como la «guerra de intervención» para los mexicanos y la «guerra mexicana» para los estadounidenses, que luego dio lugar a la pérdida del resto de la zona suroeste del territorio mexicano y consecuentemente de su población, en 1847. A excepción de una pequeña franja del sur de Arizona y

5. El gobierno colonial español proporciona derechos colonizadores muy limitados para aquellos provenientes de Estados Unidos, mientras que México alentó a los colonos americanos bajo las condiciones descritas.

6. En 1850, 58.000 fueron esclavizados, y en 1860, 182.000, el 30 por ciento de la población de Texas según W. Marvin Dulaney, «African Americans», *Handbook of Texas Online* (<http://www.tshaonline.org/handbook/online/articles/pkaan>), consultado en julio de 2004, 2012. Publicado por la Texas State Historical Association. En 1865, el 34 por ciento de la población de Texas lo formaban esclavos africanos. Véase Andrew J. Torget (2012).

Nuevo México, que fue comprada a punta de pistola, en 1853⁷, la mitad de la nación mexicana y su respectiva población se incorporó a la fuerza en Estados Unidos a través de la rebelión y la guerra.

Sin embargo, estos cambios políticos no impidieron el movimiento transfronterizo de mexicanos de sur a norte, y con ello de su lengua, habilidades y prácticas culturales. Estas migraciones continuas fueron, de hecho, estimuladas por los novedosos métodos industriales de producción en la minería, la agricultura, la ganadería, la construcción y la importante expansión del ferrocarril en los mercados del este. Por lo tanto, debido a las necesidades de mano de obra, la migración mexicana se convirtió en un aspecto estructural de la producción regional y, junto a esto, de la expansión continua y periódica del español a través del siglo XIX y durante los siguientes 162 años.

Asimismo, hubo eventos políticos, como la intervención francesa en 1862, que condujo a miles de mexicanos hacia el norte y, entre 1900 y 1930 más de un millón huyeron también debido a la revolución, a los cambios económicos en la producción agrícola, y a la depresión económica en México. Estos procesos llevaron a la expansión de la alfabetización en español y del uso de esa lengua; lo primero, como se verá, especialmente a través de los periódicos.

7. Vélez-Ibáñez (1996: 287-288). Véase la nota 53 que proporciona la explicación de la manera en que una nueva guerra sería declarada por Estados Unidos a menos que México aceptase sus términos y que obligó a la denominada Compra de Gadsden de la parte sur de Nuevo México y Arizona, en 1853.

5. Proceso político y naturalización del inglés: El caso de Arizona y Nuevo México⁸

Después de 1848 y con la pérdida de territorio mexicano, el idioma inglés dominó el norte de la nueva frontera que ahora dividía la República de México y Estados Unidos, lo que se produjo de forma gradual, en algunos casos, y abruptamente por la fuerza, en otros. Sin embargo, una vez que la frontera regional se estableció, se consolidaron dos procesos dinámicos contradictorios: el primero, la consolidación del inglés como lengua hegemónica, sin ningún precedente legal en el siglo XIX; y el segundo, el movimiento continuo de mexicanos hacia los antiguos territorios de México, debido a los cambios en la estructura de la economía de la región fronteriza del suroeste, así como a las intensas redes de relaciones que cruzaban la frontera: económicas y de parentesco.

El nuevo control político impuesto requería que a aquellos mexicanos que permanecieron en los territorios conquistados se les concediera la misma protección que a los demás ciudadanos, y no existía disposición alguna en ningún tratado de que tal opción requiriera la supresión del español ni el aprendizaje del idioma inglés. Sin embargo, a excepción de Nuevo México, todos los territorios conquistados y anexados al final, ya sea bajo control estatal o territorial, exigieron a todos sus residentes aprender a leer y hablar inglés, en detrimento del capital local cultural y lingüístico. De esta forma, el inglés se convirtió en el único medio admisible de comunicación en los nuevos territorios adquiridos, así que cualquiera que cruzase la nueva frontera impuesta caía bajo la influencia de esta preferencia por una lengua dominante.

8. David V. Holtby (2008).

A pesar de ello, y en diferentes grados, los anglosajones también se fueron mexicanizando, especialmente en el lugar de trabajo donde aprendían algo de español y a través de la unión matrimonial con mujeres mexicanas. Con la llegada del ferrocarril en 1880, llegaron mujeres anglosajonas del Medio Oeste y de la costa este, de modo que los matrimonios entre mujeres mexicanas y hombres anglosajones disminuyeron más del 50 por ciento, y más tarde el inglés se fue consolidando como hegemónico a través de los matrimonios entre anglosajones únicamente⁹.

Como ejemplos, Arizona y Nuevo México muestran las maneras específicas en que se logró esto. En primer lugar, las escuelas públicas en Arizona enfatizaron el inglés en detrimento del español en todos sus ámbitos. La enseñanza del inglés se convirtió en el medio más importante por el que ambos pueblos, nativos indígenas y mexicanos de habla hispana, fueron «americanizados» en este nuevo régimen político, es decir, aceptando el prisma educacional del Este, generado para migrantes europeos. Este prisma incluye una especie de metarrelato basado en la noción de los «padres fundadores», que propugnaban una variedad de posiciones políticas basadas en la ilustración, pero que excluían a los esclavos, las poblaciones originarias conquistadas y, en menor medida, a las poblaciones mexicanas de ser parte constitutiva del nuevo país. En este metarrelato la defensa de la igualdad no se extendía a la lengua y a la cultura, a pesar de que ningún tratado, ya sea con personas nativas o mexicanos, excluía el derecho a mantener el propio idioma, y ni siquiera se exigía por tratado que el inglés pudiera ser la única lengua oficial de comunicación. De hecho, tal exigencia no consta ni en el Tratado de Guadalupe Hidalgo

9. Vélez-Ibáñez (1996: 68), en 1870-1890, el 23 por ciento de todos los matrimonios fueron anglo-mexicanos, algo que cayó al 9,1 por ciento en 1900-1910. Véase Sheridan (1986) para la fuente original.

(1848), ni en el Tratado de la Mesilla (1853). Estos, en realidad, garantizaban los mismos derechos constitucionales que los de los ciudadanos estadounidenses a aquellos que vinieran a habitar la región.

Asimismo, Arizona fue fundada sobre la premisa de que el territorio de Nuevo México, del que formaba parte hasta que alcanzó la condición de Estado, en 1912, estaba demográfica y culturalmente «desequilibrado» en favor de Nuevo México. Cuando el Congreso de Estados Unidos trató de dar condición de Estado al territorio de Nuevo México, el cual incluía el territorio de Arizona, se dio una protesta de la Arizona Territorial Legislature, en 1906, que declaraba que eso suponía «someterlos a la dominación de otro Estado de diferentes tradiciones, costumbres y aspiraciones», como si el inglés y sus recientes habitantes anglosajones hubieran estado siempre presentes en los respectivos territorios¹⁰. Del mismo modo la Asociación de Maestros del Territorio de Arizona decidió que las escuelas de Arizona impartirían todas las clases en inglés, mientras que en las escuelas de Nuevo México se utilizaban intérpretes. Por último, advirtieron que la unión de Nuevo México y Arizona alteraría el sistema escolar de Arizona¹¹.

The Protest Against Union of Arizona with New Mexico, un grupo territorial de presión, presentó al Congreso de Estados Unidos, el 12 de febrero de 1906, lo siguiente:

10. US Senate, *Language Rights and New Mexico Statehood the U.S. Commission on Civil Rights The Excluded Student: Educational Practices Affecting Mexican Americans in the Southwest, Mexican American Education Study* (1972: 76-82), Report III, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office. (U.S. Senate Document 216, 59th Cong., 1st Sess. (12 de febrero de 1906, pp. 1-2). (http://www.nmhcpl.org/uploads/what_the_N_M_Constitution_says.pdf).

11. *Ibíd.*

La marcada diferencia racial entre el pueblo de Nuevo México, quienes son no solo diferentes en su raza y en gran parte en la lengua, sino también tienen costumbres completamente diferentes, leyes e ideales, por lo que tendría pocas perspectivas de éxito la fusión... [y] la objeción de la gente de Arizona, el 95 por ciento de los cuales son estadounidenses, a la posibilidad de que controlen los asuntos públicos personas de otra raza, muchos de los cuales no hablan el idioma inglés, y que superan en número a los habitantes de Arizona en dos a uno¹².

«La Protesta» profetizaba que Nuevo México controlaría la convención constitucional e impondría sus condiciones, con la presencia de dos idiomas, en Arizona. La condición de Estado Conjunto se ganó en Nuevo México por 26.195 frente a 14.735 y se perdió en Arizona, 16.265 frente a 3.141 (Vélez-Ibáñez, 1996). Así pues, la población mexicana de Arizona se vio inmersa en la política lingüística del nuevo Estado, y es interesante resaltar que en Nuevo México se siguió un camino ligeramente diferente.

De hecho, han sido las prácticas de los estados individuales, en lugar de los dictados generales de la nueva República Americana, las que fundamentalmente configuraron la política de uso y enseñanza del español, tanto para su preservación como para su extinción. Por ejemplo, la Constitución de Nuevo México, a través de su artículo XII, establecía un método de enseñanza bilingüe, pero también existe otro artículo que se orienta en una dirección contraria. Por una parte se dice que:

Educación, Sección 8 (Profesores aprenden inglés y español): La asamblea legislativa deberá prever la capacitación de los maestros en las escuelas normales (escuelas que pre-

12. *Ibíd.*

paran a los profesores) o de otro tipo para que puedan llegar a dominar los idiomas inglés y español, y cualificarlos para enseñar el español que hablan los alumnos y estudiantes en las escuelas del sector público e instituciones educativas del Estado, y dispondrán de los medios y métodos adecuados para facilitar la enseñanza del idioma inglés y otras ramas del conocimiento a dichos alumnos y estudiantes (Language Rights, 1972: 1-2).

Sin embargo, el artículo XII, Sección 8 de la Constitución, como se especifica en el texto consolidado con Estados Unidos, Sección 4 (escuelas públicas), señala que:

Se tomarán disposiciones para el establecimiento y mantenimiento de un sistema de escuelas públicas que será abierto a todos los niños del Estado y libre del control sectario, y dichas escuelas siempre se dirigirán en inglés (Derechos Lingüísticos, 1972: 1-2).

Esta segunda visión es la que se impuso a partir de 1943, a pesar de que el bilingüismo era un aspecto muy importante de la enseñanza en todo el estado de Nuevo México, incluidos el navajo y el español. A finales del siglo XIX, sin embargo, todos los demás estados establecieron el inglés como lengua hegemónica de enseñanza, así que el más reciente «*English only*» (solo inglés) tuvo sus antecedentes en la práctica docente ya desde comienzos del siglo XIX, a causa del debilitamiento de la alfabetización en español y la marginación de la lengua propia de los estudiantes de origen mexicano. No obstante, en aquella fecha ningún estado en la región del suroeste norteamericano estableció, de hecho, el «solo inglés» sobre una base constitucional y el bilingüismo en Nuevo México se estableció constitucionalmente solo por un período de veinte años de acuerdo a la propia normativa¹³.

13. *Language Rights*, 1972.

Pese a ello, incluso en este estado que estableció el bilingüismo más como práctica que como norma, fue atrapado con frecuencia en la política lingüística, cultural y racial de la época. David V. Holtby (2008) proporciona un ejemplo excelente de la forma en que se expresó el *sentimiento anglo* del período en que se constituye el Estado en *The Carlsbad Current*, el periódico inglés de Eddy County. No solo trató de evitar el derecho al sufragio de los nuevos mexicanos, sino que también, de acuerdo con Holtby (2008: 3), ofreció el argumento para ello al afirmar que «no hay más que una raza en la tierra, cualificada por su naturaleza de administrar y gobernar el destino del hombre, que es el Anglosajón puro». Su punto de vista lingüístico se expresó cuando se pregunta si es posible para los nuevos mexicanos ser ciudadanos de un país «de una lengua que no sabían». Por otro lado, como también muestra Holtby (2008), su contraparte en español, *La Voz del Pueblo*, respondió diciendo: «¿Se puede imaginar un crimen mayor que la descalificación de los méritos de los ciudadanos por haber conservado intacto el idiomapreciado de nuestros padres durante tres siglos de aislamiento?». La respuesta fue el sonido de una mano aplaudiendo.

Sin embargo, la relación entre el inglés, la ciudadanía y la cultura anglo del litoral oriental se hizo presente como el estado natural de las cosas, sin cuestionarse las instituciones educativas, los medios de comunicación, las aspiraciones públicas y el significado de «progreso» económico, que al igual que la ideología religiosa, se convirtió y fue aceptada como razón de ser, fuera de toda duda. De esta manera, una representación totalmente ahistórica de la población de origen mexicano se convirtió en la narrativa de gran parte de la historia norteamericana, simplemente porque esta historia estaba muy arraigada en premisas ideológicas que rechazaban, evitaban, o simplemente excluían cualquier origen mexicano. Se trata de un doble relato

de dos imperios expandiendo y consolidando sus versiones de independencia nacional, enzarzados en una guerra en la que el perdedor y sus poblaciones se regulan como «extranjeros» y en la que los estereotipos asociados a la «mano de obra barata», convertida en mercancías, darán lugar a un muy interiorizado «racismo blanco» que queda recogido en los discursos sobre las poblaciones de origen mexicano, como postuló Jane Hill (n.d.). La consecuencia histórica es que solo cuando Bolton (1921), el destacado historiador norteamericano, escribió su primer *The Spanish Borderlands*, se comienza a añadir una dimensión española y mexicana a la «historia anglocéntrica de Estados Unidos» (Weber, 2005: 1, y Weber, 2000).

A través de estas políticas culturales y de las luchas hegemónicas, como dijo el difunto David Weber (1973) de forma elocuente, «los mexicanos se convirtieron en extranjeros en su propia tierra», tanto en Arizona como en Texas, Nuevo México, California y Colorado.

6. La preservación del español en la región

6.1. El desplazamiento de las poblaciones mexicanas y el uso del español

Dicho esto, desde una dinámica opuesta también continuó desarrollándose el desplazamiento de mexicanos hacia los antiguos territorios de México, debido a los cambios en la estructura de la economía de la región fronteriza del suroeste, así como del cambio en las condiciones políticas en México, lo que produjo como consecuencia la revitalización del aprendizaje y del uso del español. Además, las extensas relaciones comerciales y familiares aumentaron el patrón de cruces de las poblaciones transfronterizas, manteniendo su vigencia hasta el período

de histeria hacia la inmigración que nace a finales del siglo xx y se mantiene hasta el presente. Los cambios a gran escala en las formas industriales de producción en la minería, la agricultura, la ganadería, la construcción, la urbanización creciente y la introducción del ferrocarril en la región crearon la dinámica necesaria para la importación de mano de obra cualificada y no cualificada procedente del sur de la frontera. Así, desde mediados del siglo xix, la población de origen mexicano se trasladó en migraciones de pequeña y gran escala hacia las explotaciones de oro y agrícolas de California; la cría y comercialización del ganado en Texas; las minas o las granjas de algodón en el centro y sur de Arizona; para crear ranchos y granjas en el centro y el sur de Arizona, basados en la ley de asentamientos rurales; la emergente e intensa actividad comercial de Alburquerque, Los Ángeles, San Francisco, San Antonio y Tucson; y a lo largo de todas las ciudades que están a uno y otro lado de la frontera. Emulando a sus parientes que habían migrado antes, en los siglos xix y xx, los hombres y mujeres mexicanos se movieron a lo largo de la región fronteriza hacia el oeste, norte y este (Vélez-Ibáñez, 1996).

El antropólogo mexicano Manuel Gamio, en la década de 1920, documentó los orígenes de estos movimientos a través de México y su ramificación en Estados Unidos. Si bien la mayoría permaneció en Estados Unidos, cercanos a la frontera, el nodo de ferrocarril de El Paso los conectó al resto del país. Fueron reclutados o atraídos al Medio Oeste para la agricultura, la minería y el ferrocarril mediante agentes de contratación para su destino en las plantas de empaque de Chicago, las fábricas de automóviles de Michigan, así como los campos de Nueva Jersey, Florida e Indiana. O bien fueron expulsados de México por las estrategias de desarrollo unilaterales de inversionistas estadounidenses, por la falta de voluntad de la élite de México para construir una economía viable y moderna, las

depresiones, los desastres naturales y la inestabilidad política tanto como la estable explotación laboral del porfiriato, la migración de refugiados políticos durante la intervención francesa, así como por el desplazamiento generado por la revolución mexicana. Por tanto, una sucesión de entradas desde el sur hacia el norte, en ocasiones de forma reiterada, se convirtió en parte de la dinámica «normal» de una región cada vez más integrada política y económicamente. De esta manera, en parte de la región del suroeste de América del Norte, de Texas a California, el aprendizaje y el uso de la lengua española se expandieron y aumentaron también (Vélez-Ibáñez y Hoerder, 2012). Hay que decir que este período fue precedido, ya en 1857, por la contratación sistemática de mano de obra mexicana para trabajar en las minas de plata en Arizona y Nuevo México.

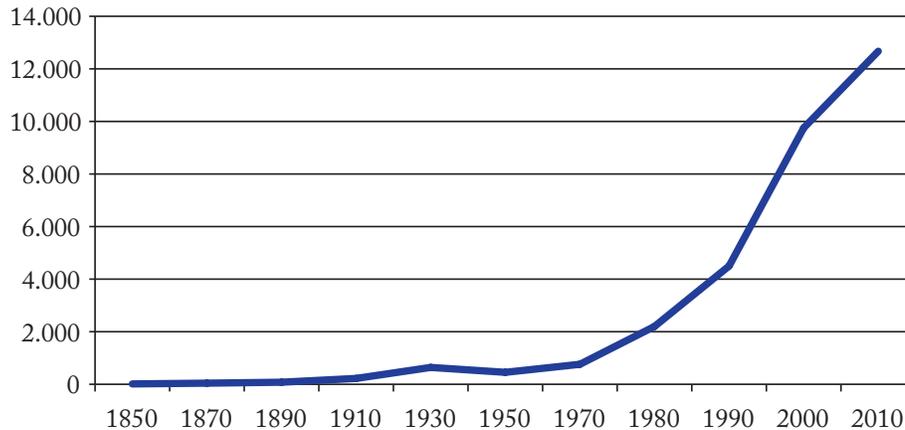
Como se expresa en el gráfico 2.1, la migración de sur a norte no disminuyó desde 1850, tras el Tratado de Guadalupe Hidalgo, e ilustra los procesos formativos y de desarrollo económico y estructural de una economía regional integrada¹⁴. A su vez, el aumento del 40 por ciento en 1870 se debió en parte al éxodo de parte de la intelectualidad mexicana durante la intervención francesa y a la diáspora de 1910, que triplicó el número de personas, como consecuencia de aquellas que huían de la revolución mexicana.

6.2. La explosión de la alfabetización y el idioma español

A pesar de que en 1808 *El Misisipi*, publicado en Nueva Orleans, se convirtió en el primer periódico en español en Esta-

14. Presentación original de diapositivas por Douglas Massey para el Distinguished Lecture Wells Fargo, 2006, Escuela de Estudios Transfronterizos. Universidad del Estado de Arizona.

Gráfico 2.1
Población mexicana en Estados Unidos, 1850-2008
 (en miles)



Fuente: 1850-1990 – Gibson, Cambell y Kay Jung. «Historical Census Statistics on the Foreign-Born Population of the United States: 1850-2000.» Oficina del Censo de EE.UU., División de Población, documento de trabajo n.º 81, 2006; 1995-2008 – Tabulaciones del Pew Hispanic Center de las encuestas continuas de población de marzo al alza ajustadas por subregistro.

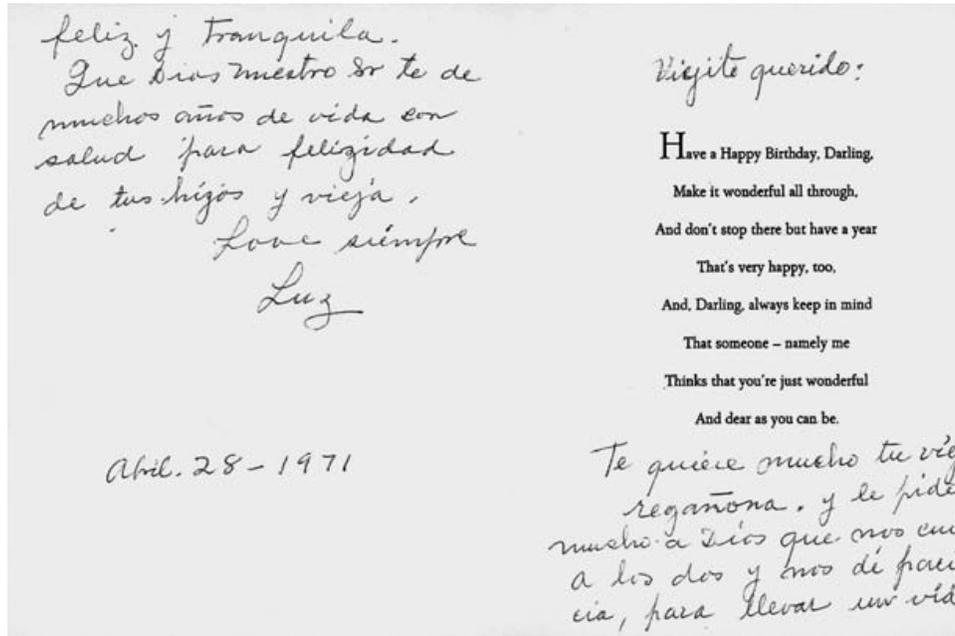
dos Unidos, una tradición de periódicos en español se extendió por todo el país y, especialmente, en la región del suroeste norteamericano. De hecho, en el período de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, se puede ilustrar cómo la migración de poblaciones mexicanas extendió las prácticas de uso del español que llevaron a la formación de cientos de periódicos en esa lengua. Tales periódicos pueden servir como un indicador aproximado de la extensión del dominio del español, dado que no existen bases de datos que nos permitan conocer los niveles de alfabetización en este período, debido al hecho de que a las poblaciones de origen mexicano no se les preguntó por sus competencias y preferencias lingüísticas en ningún censo de Estados Unidos, ni fueron separadas de otras poblaciones «blancas» en los primeros censos de 1860 y 1880 en California,

Texas y el territorio de Nuevo México, que incluía Arizona como un condado.

Poco después de la intervención francesa en México, en 1865, cientos de mexicanos cruzaron la frontera huyendo de la opresión política francesa y con ellos llegó una gran cantidad de intelectuales a Tucson, Arizona y El Paso, Texas, que con sus intereses y capacidades, contando con las de los residentes que ya estaban presentes, desarrollaron numerosos periódicos y revistas. Más tarde, la revolución mexicana y la migración permanente crearon un público aún mayor para las obras escritas en español, en forma de periódicos y producciones culturales en el teatro.

A través de este tipo de migración culta, en Tucson la comunidad mexicana estaba en gran parte formada y leía bastante los clásicos de la literatura mexicana y latinoamericana. La gente disfrutaba recitando poesía, participando en declamaciones y escribiendo prosa. Entre aproximadamente 1877 y 1921, obras literarias —incluidos ensayos, poesía, cuentos y cuentos morales— fueron publicadas en 32 periódicos y revistas en español en Tucson (Sheridan, 1986). También el estado de Arizona contó con la presencia de 92 periódicos y revistas bilingües, entre 1877 y mediados del siglo xx (Kanellos y Martell, 2000). Así que, de hecho, «con pocas excepciones, todos los diarios de aquella época (1870) fueron escritos solo en español, o la mitad español y mitad en inglés» (Bourke, 1891, 2010). Escritores tempranos fueron Francisco Dávila, Amado Cota-Robles, Carmen Celia Beltrán y Ramón Soto; Beltrán publicó a lo largo de la década de 1940. Además, muchas personas de esta generación continuaron escribiendo en español, aunque el contexto era preferentemente anglo, como se muestra en este ejemplo original escrito en 1971 y representado en la figura 2.1.

Figura 2.1.
 Tarjeta de cumpleaños de Luz de Vélez Ibáñez
 a su marido, Adalberto¹⁵



15. En español: «Viejito querido: Te quiere mucho tu vieja regañona. Y le pide [sic] mucho a Dios que nos cuide a los dos y nos dé paciencia, para llevar una vida feliz y tranquila. Que Dios Nuestro Sr te de muchos años de vida con salud para felicidad de tus hijos y vieja.

Love siempre»

Abril. 28 - 1971

Pero hay otros elementos importantes en esta tarjeta: el lenguaje escrito de la tarjeta es el inglés ya que no fue hasta la década de 1980 que las tarjetas de felicitación se pudieron comprar fácilmente en español. Esto obligó a la escritora a interponer español en dos niveles: primero, al integrar el español escrito en el formato del mensaje en inglés y, luego, al crear inconscientemente la frase original: «Love siempre», como una plataforma final en dos idiomas, el de la escritora y el del fabricante de la tarjeta. Esto no es *espanglish*, que es una expresión oral, sino más bien lo escrito en inglés obligó a la escritora a acomodarse a los límites y estructura escrita del documento, pero solo hasta un punto de comodidad que es en gran parte inconsciente y no deliberado. La versión en inglés sería «*Love always*» y esta versión si fuera español sería «amor siempre», pero en realidad es muy probable que la frase normativa sería «siempre con amor» (*always with love*, en su traducción literal).

Además, el arte dramático, que requiere niveles de formación y habilidades orales en español, tuvo su traducción en dos teatros, el Teatro Cervantes y el Teatro Americano, que aparecieron en Tucson en la década de 1870. Se organizaron compañías que viajaron a lo largo del estado, como la Compañía Dramática Española, cuyo director, Pedro C. de Pellón, fundó el primer grupo de actores aficionados en la ciudad: el Teatro Recreo, en 1878. A finales del siglo XIX y principios del XX, aparecen otros teatros, como El Principal, El Clifton, El Lírico y El Royal, que era un lugar importante para la Compañía Nacional de Arte Dramático. Pero fue Carmen Soto Vásquez quien construyó el primer teatro de Tucson explícitamente para espectáculos en español: el Teatro Carmen. El edificio de estilo Sonora-misión fue diseñado por el renombrado arquitecto Manuel Flores. La actuación inaugural, *Cerebro y corazón*, se produjo el 20 de mayo de 1915. Hasta 1923, el Teatro Carmen realizó en español producciones literarias, óperas, musicales y melodramas (Sheridan 1986; Vélez-Ibáñez et al., 2009).

En Nuevo México, Arturo Fernández-Gilbert (n.d.) escribe que «los nuevo-mexicanos han logrado producir y mantener en auge la prensa en español durante las dos últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX». Él refuerza su afirmación indicando que,

En la década de 1880 se publicaron trece artículos exclusivamente en español, y ya en el año 1890, cuarenta y cuatro hicieron lo mismo (Meyer, 1996: 8). Algunos de los más significativos fueron: *La Revista Católica de Las Vegas* (1875-1918) que se trasladó a El Paso en 1918 (hasta 1962), *El Tiempo de Las Cruces* (1882-1911), *El boletín popular de Santa Fe* (1885-1908), *La voz del pueblo* (1888-1927), fundada en Santa Fe se mudó a Las Vegas en 1890, *El Nuevo*

Mexicano de Santa Fe (1890-1958), *El Independiente de Las Vegas* (1894-1928) y *La bandera americana de Albuquerque* (1895-c. 1938), por nombrar solo unos pocos (Stratton 1969: 36-37; Meléndez, 1997: 249-250).

Entre 1844 y 1960, en Nuevo México se habían fundado 357 periódicos solo en español o bilingües, muchos localizados en Albuquerque, Las Cruces, Las Vegas, Santa Fe y Taos, con una elevada concentración de este fenómeno en el entorno de la década 1880 (Kanellos y Martell, 2000).

Asimismo, en Texas, Conchita Hassell Winn (2012) enumera los periódicos en español, que «suman 150 en el siglo XIX, y más de 300 en el siglo XX». Ella fecha los primeros en 1813, cuando la expedición de Gutiérrez-McGee intentó quitar la provincia de Texas a España. La expedición tenía un boletín de propaganda titulado *Gaceta de Texas*. Afirma que, además,

El primer periódico conocido con certeza que fue publicado en Texas es *Nacogdoches Mexican Advocate* (1829). Una parte de esta publicación fue impresa en español y otra en inglés. Desde el final de la guerra con México (1848) hasta bien entrada la reconstrucción (1866-1877), los periodistas de habla inglesa fundaron publicaciones en el sur de Texas bajo el formato bilingüe, empleado durante la campaña mexicana. La continua cobertura de noticias en español en el Estado data de este período. *La Estrella de Corpus Christi*, o *Corpus Christi Star* (1848-1949), inició la tendencia de posguerra. En Brownsville *El Centinela* (1849) se convirtió en el bilingüe *Centinela del Río Grande*, o *Río Grande Sentinel*, a los dos meses de su fundación. *La Bandera Americana*, *El Río Bravo* y *La Bandera*, lo siguieron (Hassell Winn, 2012).

De manera similar, California tuvo un crecimiento espectacular en los periódicos en español, a partir de *El Clamor Público*, creado en Los Ángeles en 1855 y que permaneció hasta la mitad del siglo xx, con no menos de 84 periódicos solo en Los Ángeles, con fuertes incrementos en la década de 1880 con el establecimiento del ferrocarril y la década de 1920 como consecuencia de la revolución mexicana. Únicamente en California se crearon 192 periódicos en español durante estos importantes períodos migratorios (Kanellos y Martell, 2000).

Así pues, la tradición de producción escrita en español se mantuvo desde la colonia hasta el período mexicano, incluida especialmente la etapa posterior a la guerra México-Estados Unidos y al Tratado de Mesilla, que estableció la frontera mexicana de Estados Unidos. Es un hecho especialmente irónico que la escritura en español y el uso de esa lengua española se hizo más frecuente con posterioridad a la guerra y a los tratados del siglo xix, debido a los enormes cambios estructurales vistos en toda la región del suroeste norteamericano, y al insaciable apetito de mano de obra cualificada y no cualificada mexicana que tenían los nuevos emprendimientos industriales de la minería, la agricultura, la construcción y la ganadería en la región.

En la actualidad, estos primeros desarrollos han florecido completamente, y a finales del siglo xx y en el comienzo del siglo xxi, se ha creado una política económica integral que abarca dos naciones, una ecología común, cadenas productivas transfronterizas y cadenas de trabajo articuladas, y con ello una reposición constante de las poblaciones de habla española y sus habilidades literarias y lingüísticas (Vélez-Ibáñez, 2011). Este proceso histórico y económico no ha cesado hasta el presente, pero, sin embargo, se han creado prácticas

que han funcionado contra el mantenimiento y desarrollo literario y la alfabetización en castellano en el suroeste de Estados Unidos.

7. El presente: Formación y uso del español. Educación bilingüe y surgimiento del «solo inglés»

7.1. El presente

Con el fin de comprender el estado actual de la formación y uso del español tenemos que examinar la formación de tres procesos enfrentados: en primer lugar, el mantenimiento de algunos conocimientos de español a través de la cuarta generación de migrantes, en parte explicado por el lapso de veinte años de educación bilingüe; en segundo lugar, la continua expansión de la alfabetización en español a través de generaciones enteras, debido a las corrientes migratorias, y por último, la neutralización de esos procesos generada por el paradigma del «solo inglés», en respuesta a los aumentos demográficos de la población de origen mexicano.

Según Fraga, et al. (2006), las tendencias demolingüísticas revelan el mantenimiento del español a través de la cuarta generación. El trabajo evidencia que los encuestados de una muestra tenían «dominio sólido del inglés, con casi control absoluto del idioma desde la primera generación de nacidos en Estados Unidos y, en general, fuerte conservación del español, ayudado por las nuevas poblaciones de habla hispana». Más específicamente, este estudio realizado, en 2006, mostró que el 91,3 por ciento de la cuarta generación hispana respondió en inglés y el 7,7 por ciento en español, sin embargo, el 60,5 por ciento aún mantenía el dominio del español.

Trabajos anteriores indican que, en todo caso, la sustitución del español oral o escrito es inevitable:

Con respecto a los niños inmigrantes, el 70 por ciento de los de 5 a 9 años de edad, después de una estancia de unos 9 meses, hablan inglés de manera regular. Después de 4 años, casi todos hablan inglés con regularidad, y alrededor del 30 por ciento prefieren el inglés al español. Después de 9 años, el 60 por ciento ha cambiado al inglés, después de 14 años —como adultos jóvenes— el 70 por ciento han abandonado el uso del español como lengua diaria. Cuando el tiempo que han pasado en los Estados Unidos es de 15 años, un 75 por ciento de todos los inmigrantes hispanos hacen uso del inglés todos los días (Veltman, 1988: 44; Santiestevan, 1991).

Sin embargo, la pregunta que cabría hacer a ambos estudios no es en qué medida se utiliza diariamente el español per se, sino más bien cuál es el grado de formación en ese idioma de las generaciones subsiguientes, para indicar el nivel de competencias en la comunicación en esa lengua, de forma que su uso vaya más allá del círculo familiar. No hay duda de que el uso de la lengua dominante en los hogares influye mucho en las habilidades orales a través de las generaciones; y la lengua de la madre en cualquier hogar es un factor determinante en el uso de esa lengua por parte de su prole. A su vez y en su mayor parte, el idioma dominante en la mayoría de las comunidades de origen mexicano en la escuela es el inglés; y es en la escuela donde los niños pasan gran parte de su día formándose en inglés y nada o muy poco en español. Mientras que los periódicos, medios de comunicación y anuncios en español son comunes en una población predominantemente inmigrante, sobre todo de primera generación, estas no son las vías institucionales principales para la práctica de la formación en español. Hay

bancos, tiendas, iglesias y otros medios que utilizan el español en sus comunicaciones, pero estos no son medios sistemáticos para aprender a leer y escribir en español. Es en las escuelas donde la erosión de la alfabetización en español se produce, incluso cuando los niños tienen padres que leen y escriben en español. La excepción a este proceso es la creación de programas de educación bilingüe, programas que levantan una gran tensión pública, desconsideración y las peores antipatías de la población, que se amparan en los cambios demográficos de la región del suroeste de Norteamérica.

7.2. Educación bilingüe

Durante un período de veinte años entre 1970 y 1990, como resultado de la Ley Primaria y Secundaria (ESEA), Título VII, Ley de Educación Bilingüe, de 1968, el gobierno federal fue en gran medida el iniciador y diseñador de la educación bilingüe. Estos programas tenían justificaciones intelectuales, empíricas, políticas y culturales. Algunos funcionaron con gran éxito, mientras que otros fracasaron debido a la falta de maduración institucional, la escasa financiación, la insuficiencia de recursos didácticos, incluidas la mala capacitación de los maestros y la inadecuada planificación del modelo educativo, con distintos objetivos y metas.

Su fundamento originario era utilizar la «herencia» de la lengua como refuerzo de la identidad cultural: un método muy necesario para ampliar el capital intelectual y cultural de los estudiantes de habla española. Se trataba del programa de «español para nativos», de la década de los sesenta, que se introdujo por primera vez en las escuelas secundarias de Tucson, Arizona, y específicamente en la Escuela Pueblo Alto, bajo el impulso de los educadores Adalberto Guerrero, Urqui-

des María, Cota Rosita y Oyama Henry, que eran antiguos residentes de Tucson¹⁶. Fuertemente influido por el estudio de Joshua Fishman, de 1966, «Language loyalty in the United States; the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups», la génesis del «español para nativos» fue el resultado de la convicción de que las habilidades intelectuales y la alfabetización de los hablantes nativos no podían llevarse a cabo con el enfoque tradicional de la enseñanza del español como lengua extranjera, sino más bien como un plan de estudios mejorado que incluyese la lectura de Cervantes, Unamuno, Azuela y una plétora de otros autores, y la escritura de ensayos y poesía de nivel universitario. Se luchó contra la idea de que el español fuera el responsable de la falta de éxito de los estudiantes y, en su lugar, se lanzó la idea y se apoyó un programa de instrucción en español, asumiendo por primera vez la complejidad de la formación, incluido el uso de prominentes autores en español como base del desarrollo intelectual, de tal modo que la formación en español fuese una condición necesaria para el desarrollo intelectual en inglés, permitiendo la formación compleja y la lectura de Shakespeare, Henry James, John Steinbeck y muchos otros. Guerrero y los demás fueron cruciales en el desarrollo del informe, «The Invisible Minority», que motivó audiencias en el Congreso a raíz de las cuales se desarrolló la Ley de Educación Bilingüe en 1968¹⁷.

16. El autor fue un observador del programa en su escuela, como profesor de secundaria de inglés. En este período, el autor interactuó con muchos de los estudiantes del programa, aunque sus conclusiones no derivan de un análisis formal. El autor se sorprendió por la amplitud y profundidad de las habilidades literarias de los estudiantes que manejaban en sus clases de inglés y que estaban entre los mejores de las clases. De hecho, el autor fue presentado a Fishman por aquellos que habían desarrollado el programa de español para nativos.

17. Véase Georgia Cole Brousseau, 1993, «Bridging Three Centuries: One of the most progressive and advanced systems in the United States», Tucson: Tuc-

Así pues, en los veinte años de vigencia de la ley, los programas bilingües, de calidad variable, se extendieron por todo el país, pero especialmente en el suroeste de Estados Unidos. La literatura desde 1965 hasta el presente ha apoyado la base teórica de este método. De acuerdo con Ramírez (2000), la literatura empírica es sólida en apoyar la conclusión de que «el mejor acceso a la alfabetización es a través de la utilización del idioma nativo del niño» (Clay, 1993; Snow, Burns y Griffin, 1998). Además, según Ramírez (2000):

La alfabetización en la lengua materna del niño proporciona los conocimientos, conceptos y base técnica que se transfieren a la lectura en una segunda lengua (L2), por ejemplo, inglés (Collier y Thomas, 1992; Cummins, 1989; Escamilla, 1987; Modiano, 1968; Rodríguez, 1988; Carter y Chatfield, 1986). Esto es apoyado por investigaciones que muestran que el dominio de L1, por ejemplo, «saber leer y escribir en español», está estrechamente relacionado con el desarrollo de habilidades de alfabetización en L2 (Collier y Thomas, 1995; Greene, 1998; Krashen y Biber, 1987; Leshere, Madrid y García, 1985; Ramírez, Yuen y Ramey, 1991).

Metaanálisis más recientes han mostrado similares resultados y Rolstad et al. (2005) llegaron a la conclusión de que existe una correlación positiva entre los programas que utilizan la lengua materna del estudiante y la capacidad de aprendizaje del inglés, con mejores resultados de desarrollo que la instrucción solo en inglés para hablantes no nativos en ese

son Unified School District, History. <http://tusd1.org/contents/distinfo/history/history9305.asp>. La referencia original de «The Invisible Minority» es *The Invisible Minority: Report of The NEA-Tucson Survey On the Teaching of Spanish to the Spanish-Speaking*, Washington, D.C.: Department of Rural Education, National Education Association, 1966.

idioma. Su trabajo, en realidad, había encontrado lo que los promotores originales del «español para nativos» y los programas de educación bilingüe defendían hacía tiempo: que un programa longitudinal bien planificado y desarrollado en las dos lenguas crea las condiciones para un mayor éxito académico de los estudiantes, aunque depende también de la disponibilidad de profesores de primer nivel capaces de ofertar el plan de estudios¹⁸.

La pregunta que surge entonces es ¿por qué estos hallazgos no se han incorporado como parte de una política nacional de desarrollo curricular y de enseñanza de los idiomas que, además, conduzca a la formación de un capital lingüístico y educativo aún mayor en las poblaciones de origen mexicano y a otros hispanohablantes? La respuesta radica en la continuidad, al menos en el suroeste, de los prejuicios históricos, la dependencia de un prisma cultural y lingüístico dominante de aculturación, la persistencia de la ignorancia histórica, especialmente en lo que respecta a las poblaciones de origen mexicano, la demografía política cambiante de la región desde 1970 hacia adelante, y la apropiación del español por aquellos que habitualmente apoyaban teorías «naturales» y persuasivamente «blancas» neoliberales. Por último, pero no menos importante, como se concluirá en la última sección de este trabajo, nunca ha habido estudios longitudinales del impacto de estos programas en el desarrollo de la formación de adultos o en la preservación de la lengua y de su influencia en las generaciones siguientes. Esto podría haber mitigado los efectos más onerosos de los proyectos de «solo inglés».

18. Véase Alma Dolores Rodríguez (2007) y Eugene E. García (2005).

8. El movimiento «solo inglés»: Las respuestas en el presente para la inmigración y la rearticulación de un prisma cultural «americano» a través de las teorías neoliberales «blancas»

Si queremos entender la compleja situación del aprendizaje y uso de la lengua española en Estados Unidos, tenemos que enfrentarnos a las presiones conflictivas y contradictorias que son a la vez históricas y contemporáneas. El movimiento «solo inglés» (*English Only*) es parcialmente un producto del proceso de formación histórica del Estado, de las actitudes prorrogadas de diferentes contextos y de la articulación de narrativas racializadas como consecuencia de importantes cambios habidos en la demografía política del suroeste de Estados Unidos (Staff y Lai, 2003). Las diversas medidas aprobadas desde la creación del «solo inglés», como ya se ha comentado, tienen antecedentes históricos a lo largo del siglo xx y se iniciaron en gran parte en la región suroeste de América del Norte, especialmente en los estados de California, Arizona y Nuevo México. Sin embargo, no pueden entenderse esas medidas al margen de toda la cuestión de la inmigración legal y no autorizada, desde 1970 hasta 2011, cuando en este último período el crecimiento de la población indocumentada de origen mexicano se redujo a cero. En la actualidad, la base de la mayoría de los programas de «solo inglés» está muy vinculada a la preocupación que suscita en ciertos sectores el dinamismo de la población de origen mexicano y se basa, en parte, en premisas racistas.

8.1. «Racismo blanco»

Aunque sería sencillo reducir el «solo inglés» a proposiciones y medidas para la reavivación del nativismo y únicamente relacionado con cambios demográficos, esto no explicaría el hecho

de que personas «razonables» pudieran comulgar con tales proposiciones sin hacer referencia ni a la historia ni a un profundo sentimiento de racismo «individual».

Jane Hill (n.d.) ha reiterado elocuentemente que, en parte, esto se debe a los fenómenos que ella ha denominado «*White racist neo-liberal theories of language and culture*» (teorías neoliberales de racismo blanco de la lengua y la cultura), que trascienden las posiciones políticas, y añaden más profundidad a la comprensión del «estado» del aprendizaje y al uso de la lengua española.

Ella identifica el «racismo blanco» como un proyecto cultural en Estados Unidos del cual participa la mayoría, si no toda, la población anglosajona y, probablemente, numerosas minorías en un momento u otro; y los sistemas de comunicación y el «discurso» son los métodos utilizados para revelar la participación en semejante proyecto. Como muestra en su trabajo, a partir del análisis de discurso de una de las mayores bases de datos de los estudios antiétnicos referidos a Arizona, no se incorporan a la retórica expresos argumentos racistas, sino más bien comentarios aparentemente racionales, en los cuales la «buena fe» es parte de un planteamiento que parece «razonable», pero cuyas premisas están imbuidas de lo que se ha denominado «meganarrativas» —que están enmascaradas, ocultas y grises (véase nota 4) (Vélez-Ibáñez, 2010)—. Se trata, en el caso que ella analizó profundamente, de adjuntar argumentos esencialistas y reduccionistas en los cuales las relaciones entre la lengua y la cultura son sencilla y simplificada en forma de conexiones «americanas» entre la lengua y las oportunidades económicas. Tales argumentaciones se filtran a través de muchos discursos diarios que generan una amplia base social que incluye a académicos, funcionarios, economistas, políticos y ciertamente sistemas culturales de comunica-

ción y de comportamiento colectivo. Entre las muchas consecuencias intencionales y no intencionales de tal discurso está la vuelta al gran prisma cultural norteamericano de la aculturación, presentado como el «crisol de razas», reposición de lenguas, referencias culturales, rituales aceptados y los símbolos nacionales de representación.

Así pues, desde la perspectiva del presente trabajo, comprender la conservación, eliminación o expansión del español, incluso por parte de los académicos, está a menudo impregnada de este «racismo blanco», cuyas características para el aprendizaje del inglés se reducen a la oportunidad y el «logro» material. El español es, sutil y constantemente, presentado en todos los estudios como un factor subyacente que causa entre los niños de habla hispana su «fracaso» en las pruebas de rendimiento y su posición en un estrato socioeconómico bajo. Este discurso se repite con demasiada frecuencia, como un mantra de causalidad o correlación.

8.2. Políticas demográficas y el «solo inglés»

Se filtra en el constructo del «racismo blanco» el crecimiento notable, desde 1960, de la población de origen mexicano en el norte de la frontera. Como consecuencia de los nacimientos, de la migración legal y de la no autorizada, la población de origen mexicano se ha incrementado sustancialmente. En 1960, la población total de origen mexicano era de 2,9 millones, y de acuerdo con el censo de 2010, la población de hispanos en Estados Unidos alcanzaba los 50,5 millones, lo que representa el 16,3 por ciento de la población total norteamericana. La población hispana del país, que era de 35,3 millones en 2000, creció por tanto un 43 por ciento durante la década. La población hispana también representó la mayor parte del crecimiento de

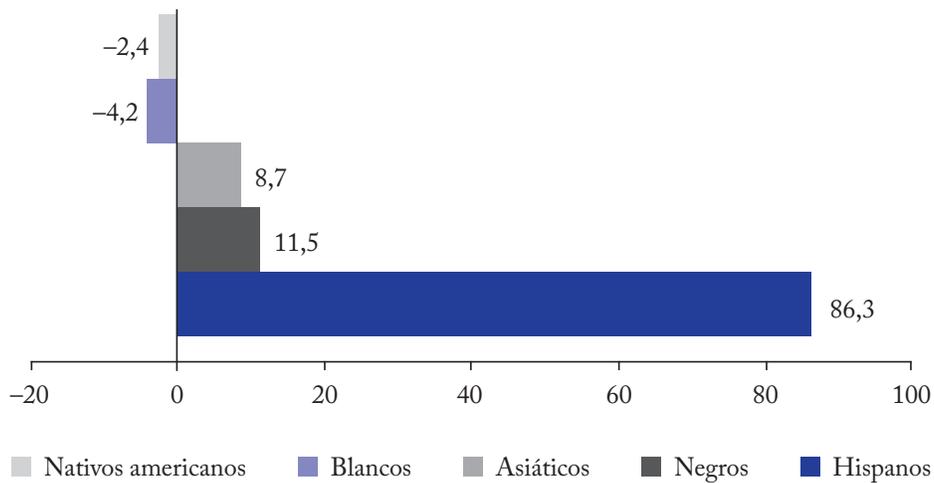
la nación, 56 por ciento desde 2000 a 2010 (Passel et al., 2011). De este total, 34,7 millones eran de origen mexicano, incluidos los nacidos en Estados Unidos, residentes legales, y 6,2 millones de personas no autorizadas. Es importante destacar que «entre los niños de 17 años o menos, había 17,1 millones latinos en 2010, o el 23,1 por ciento de este grupo de edad, según un análisis realizado por el Pew Hispanic Center, de los cuales la mayoría son ciudadanos estadounidenses. El número de niños latinos creció un 39 por ciento durante la década. En 2000, esas cifras eran de 12,3 millones de niños hispanos, que suponían el 17,1 por ciento de la población menor de 18 años» (Passel et al., 2011).

Así, en el estado de Arizona, que se ha encontrado en el centro de las políticas antiinmigración y de las medidas de «solo inglés», el impacto del crecimiento demográfico en los distritos escolares parece haber sido espectacular, con matrícula de originarios de México que pasa, entre 1998 y 2008, de 268.098 a 416.705, lo que representa el 86 por ciento del crecimiento total de la población estudiantil, tal como se muestra en el gráfico 2.2 (García et al., 2012).

Dados estos patrones de crecimiento demográfico, que son todavía mayores en otros estados como California, Texas y Nuevo México y son perceptibles en los estados del Medio Oeste y del sur tradicional, las medidas antiinmigración y en favor del «solo inglés» se presentaron fundamentadas en los costes crecientes que el bilingüismo tenía para la educación, incluidos los programas intensivos de inglés y ELL (*English language learners*), en el uso de los servicios sociales por parte de los migrantes, en el aumento de la población penitenciaria, en el incremento de supuestas enfermedades, todo ello combinado con discursos nativistas y raciales, y de manera importante, con el supuesto impacto destructivo que la migración tenía so-

Gráfico 2.2

K-12 Tendencias de matrícula según origen étnico y tasa neta de aumento/pérdida (1998-2008)



bre los puestos de trabajo de los ciudadanos. Todas estas razones se han filtrado en el discurso sobre la lengua española en un sentido o en otro y penetran en la racionalidad de los discursos propios del «racismo blanco».

Sin embargo, estos razonamientos están basados, en gran medida, en la premisa del crecimiento del número de personas irregulares de origen mexicano y en su impacto, con indiferencia total hacia la inmigración legal, los nacimientos naturales de documentados residentes y las personas descendientes de originarios de México nacidas en Estados Unidos. Este discurso esquiva el hecho de que la población de origen mexicano ha sido, desde el siglo XIX, mucho más joven que la población general debido a los matrimonios tempranos, a la mayor dimensión de la familia y a la inmigración juvenil tanto de documentados como de no autorizados. Así, el recuento de esta población en 2010, incluidas todas las demás po-

blaciones que hablan español, puede verse en la tabla 2.1 (Crawford, 2008).

Tabla 2.1
Población hispana en Estados Unidos por origen

| | 1970* | 1980* | 1990* | 2000* | 2010* |
|----------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| Mexicana | 4.532.435 | 8.678.632 | 13.495.938 | 20.640.711 | 32.915.983 |
| Puertorriqueña | 1.429.396 | 2.004.961 | 2.727.754 | 3.406.178 | 4.682.531 |
| Cubana | 544.600 | 806.223 | 1.043.932 | 1.241.685 | 1.883.599 |
| Otras hispanas | n/a | 3.113.867 | 5.086.435 | 1.001.724 | 1.567.169 |

*Fuente: US Decennial Census 1970, 1980, 1990, 2000, 2010.

Hubiera sido imposible para un total de 6,2 millones de personas mexicanas no autorizadas en 2000 dar cuenta de ese crecimiento demográfico, de manera que el porcentaje de crecimiento es totalmente engañoso y, muy a menudo, mal utilizado como justificación de las medidas legislativas propias de las políticas de «solo inglés» y de la legislación antiinmigración. Este hecho se percibe claramente en la tabla 2.2. Así pues, los argumentos basados en el crecimiento demográfico tienen mucho de los componentes de lo que Hill denomina «racismo blanco».

Las impresionantes cifras de crecimiento de la población inmigrante, particularmente las de origen mexicano, son alentadas por una economía integrada que se ha desarrollado —y con intensidad— en este período. En ocasiones se vela este crecimiento por la falta de conocimiento de la realidad histórica, generándose respuestas de política carentes de ese referente histórico.

Tabla 2.2
Hispanos en Estados Unidos. Tasa de crecimiento por origen (en %)

| | 1970-1980* | 1980-1990* | 1990-2000* | 2000-2010* |
|----------------|------------|------------|------------|------------|
| Mexicana | 91,5 | 55,5 | 52,9 | 54,1 |
| Puertorriqueña | 40,3 | 36,1 | 24,9 | 35,7 |
| Cubana | 48,0 | 29,5 | 18,9 | 43,8 |
| Otras hispanas | n/a | 63,3 | 96,9 | 22,5 |

*Fuente: US Decennial Census 1970, 1980, 1990, 2000, 2010.

8.3. Razones del «solo inglés», temores, fundadores totémicos y relaciones

En el presente, la población total de origen mexicano en Estados Unidos se compone de los nacidos, los nuevos inmigrantes y los residentes, de los cuales el 20 por ciento son irregulares. El crecimiento de esta población representa para muchos sectores en Estados Unidos un cambio demográfico radical, que amenaza los prismas tradicionales del este, por ser poblaciones extranjeras diferentes cultural y lingüísticamente. Cuando se combina esto con frágiles condiciones económicas a nivel nacional, las pasiones históricas, la ansiedad y las reacciones etnocéntricas dan vida a las leyes y reglamentos draconianos de inmigración en muchos estados, y no hay ilustración más grande de este proceso que el movimiento «solo inglés» (Vélez-Ibáñez, 2011).

En una columna editorial de *The Guardian* (Reino Unido), del 8 de marzo de 2001, James Crawford, un crítico del monolingüismo en Estados Unidos, escribió que la mayor parte del movimiento de «solo inglés» surgió «debido a que los estadounidenses que alcanzaron la mayoría de edad antes de la década de 1970 tenían poca experiencia de la diversidad lingüística. Ellos

habían crecido en un período de cuotas de inmigración estrechas, de modo que rara vez se encontraban a nadie hablando un idioma que no fuera inglés, excepto los turistas extranjeros, que eran generalmente de color blanco y europeo» (Crawford, 2002: 18).

Sin embargo, el porcentaje que suponen en los hablantes de lengua «extranjera» las personas hispanohablantes que no hablan inglés en la región no refleja las percepciones públicas de la mayoría abrumadora de los estadounidenses, como lo muestra la tabla 2.3, procedente del citado artículo.

Tabla 2.3
*Porcentaje de personas que no habla inglés**

| | 1899 | 1990 | 2000 |
|--------------|------|------|------|
| Arizona | 28,2 | 1,1 | 2,3 |
| California | 8,3 | 2,9 | 3,6 |
| Nuevo México | 65,1 | 0,1 | 1,6 |
| Texas | 5,9 | 1,5 | 2,7 |

Fuente: Oficina del Censo, 1897; Censo de población de 1990; Censo de población de 2000; De 10 años de edad y mayores en 1890.

*5 años de edad y mayores en 1990, 5 años de edad o más en 2000.

Por otro lado afirma Crawford que, independientemente de estos datos demográficos sobre los idiomas, existe con frecuencia el estereotipo de que:

«Si vive en Estados Unidos, necesita hablar inglés.» Según una encuesta de *Los Angeles Times* (1998a), así fue como tres de cada cuatro votantes explicó su apoyo a la Proposición 227, la iniciativa de ley que desmanteló la mayor parte de los programas de educación bilingüe en California. Mu-

chos arizonenses citaron la misma razón para aprobar una medida similar (Proposición 203, 2000).

Conocida como la Iniciativa Unz en California, la Proposición 227, de 1998, requería «que todos los alumnos fuesen educados exclusivamente en inglés y con inmersión estructurada en inglés para estudiantes inmigrantes», sin ninguna referencia a los derechos de los padres o del estudiante para decidir mantener o ampliar su lengua materna o a la reducción de recursos lingüísticos que ello suponía si esos derechos se eliminaban (Gabaldon y Ovando, 2011). A pesar de que la medida de Arizona se declaró inconstitucional en 2003, el Estado introduce cada año una medida similar y solo por el menor de los márgenes, estas no han sido aprobadas, aun a pesar de que «la más draconiana de las leyes en apoyo del inglés como lengua oficial a nivel estatal, en Alaska y Arizona, fuera derogada en virtud de las enmiendas Primera y Decimocuarta. Los tribunales estatales y federales decidieron que, dado que no existe ningún interés público imperativo, estas medidas violan las garantías de libertad de expresión y la igualdad de protección» (Crawford, 2008). La de Crawford es una hipótesis aceptable, y la génesis del «solo inglés» emerge de las premisas del discurso racional ya descrito, pero también de las profundas posiciones nativistas conectadas con el ala de la extrema derecha que se opone a la inmigración mexicana y a la posible pérdida de influencia política y de poder que ellos tendrían debido a la probabilidad de que estas poblaciones lleguen, eventualmente, a ser ciudadanos y voten por candidatos que no sean del espectro de la derecha. Su miedo se ha extendido a muchos estados en los que se ha incrementado la población de origen mexicano, incluidos algunos para los cuales esto no es aún ni una posibilidad¹⁹.

19. Neither Banned or Allowed: Mexican American Studies in limbo, <http://latino.foxnews.com/latino/news/2012/04/19/neither-banned-nor-allowed-mexican-american-studies-in-limbo-in-arizona/>

Podría sugerirse que el miedo que alimentó la resistencia fundacional inicial del estado de Arizona de llegar a ser parte de Nuevo México, como ya se ha descrito, es equivalente al miedo que surge en el siglo XXI: también en esta ocasión, como en el siglo XIX, se manifiesta el terror a que las poblaciones de origen mexicano «nos sometan a la dominación de otra comunidad de diferentes tradiciones, costumbres y aspiraciones». Ciertamente, la desaparición aparente de los «Estudios México-Americanos» en Tucson²⁰ es una muestra del continuo rechazo a la perspectiva histórica ya mencionada. En este sentido, la Asamblea legislativa de Arizona es una parte muy importante de esta empresa; al apelar al miedo ante el desplazamiento demográfico sostiene un mito, a cambio de otras explicaciones más precisas pero más asociadas con discursos «racionales» de un alcance mucho más amplio. El poder legislativo de Arizona ha liderado en la nación la promulgación de medidas de tipo «solo inglés» y otras decisiones antiinmigrantes y, por lo tanto, es importante entender el respaldo a estas iniciativas.

Un repaso simple puede ser indicativo de las bases de apoyo del comportamiento antimexicano, estableciendo la vinculación de los linajes y clanes del pasado con el presente y entre las campañas del «solo inglés», las reacciones antiinmigración y el racismo. El exsenador Russell Pierce, de Arizona, lideró y promovió la HR 1070 y la iniciativa «solo inglés» a través de una red de personalidades que vincularon la oposición a la inmigración y a los inmigrantes no autorizados con esa iniciativa. A pesar de haber sido destituido de su cargo a través de un proceso de revocación promovido por la comunidad mormona y otros, este líder es una persona prominente en el Partido Repu-

20. *Ibid.*

blicano. La revista *Mother Jones*, que los interesados pueden revisar, acoge los enlaces múltiples entre extremistas diversos, los impulsores de la HR 1070 y los promotores de la campaña «solo inglés» (Gordon, 2012).

8.4. Fundador totémico

El Dr. John Tanton, un oftalmólogo, es uno de los referentes de esta corriente, cuya totémica logia es la fuente de financiación de gran parte de las primeras iniciativas de «solo inglés» y de las medidas antiinmigración. Sobre todo destaca su incorporación a la Junta de Equilibrio entre la Población y el Medio Ambiente, en el año 1973; la fundación y la financiación de la Federación para la Reforma Migratoria Estadounidense (FAIR, por sus siglas en inglés), en 1979; del Centro de Estudios de Inmigración (CIS, por su siglas en inglés), en 1985, y de una serie de asociaciones de «solo inglés», como Estados Unidos Inc., fundada en 1982, e Inglés Estados Unidos, fundada en 1983. Estas organizaciones incluyen al menos otras trece organizaciones de ese tipo con algunos vínculos con los neozis²¹. La inspiración para las fundaciones ideológicas del

21. Ver estas webs para una descripción, el listado se indica a continuación:

American Immigration Control Foundation, AICF, dotada en 1983

*American Patrol/Voice of Citizens Together, dotada en 1992

*California Coalition for Immigration Reform, CCIR, dotada en 1994

Californians for Population Stabilization, dotada en 1996 (y fundada de forma previa en 1986)

Center for Immigration Studies, CIS, fundada y dotada en 1985

*Federation for American Immigration Reform, FAIR, fundada y dotada en 1979

Numbers USA, fundada y dotada en 1996

Population-Environment Balance, 1973, y asociado a la dirección en 1980

Pro English, fundada y dotada en 1994

Dr. Tanton es el *Campamento de los Santos* (*Le Camp des Saints*), una novela de 1973 del francés Jean Raspail, que imagina hordas del Tercer Mundo destruyendo la civilización europea a través de una invasión de color.

Es importante tener en cuenta que estas conexiones organizativas son, en realidad, las bases estructurales e ideológicas de las medidas de «solo inglés» y del SB 1070, una de cuyas secciones fue ratificada por la Corte Suprema de Estados Unidos en 2012, y es importante para la financiación de las oficinas estatales legislativas y ejecutivas. Kris Kobach, consejero general de FAIR de Tanton, fue apoyado por Joe Arpaio de Arizona, el famoso *sheriff* que ha perfeccionado las redadas de antimexicanos como un arte y violado los derechos civiles de la población de origen mexicano. Este apoyo surgió durante la postulación y victoria de Kobach como secretario de Estado de Kansas. Kobach había sido contratado como asesor legal de Russell Pearce, que desarrolló la SB 1070 y otras medidas de este tipo en Estados Unidos. Mientras que Russell Pearce rechazó tener cualquier conexión con los neonazis, apareció en actividades para recaudar fondos para J. T. Ready, quien patrocinó a la iglesia mormona en Mesa, Arizona. Ready, expulsado de la Infantería de Marina por mala conducta, que el fundador de una organización ex-

Project USA, dotada en 1999

*The Social Contract Press, fundada y dotada en 1990

U.S. English, fundada y dotada en 1983

U.S. Inc., fundada y dotada en 1982

http://www.google.com/imgres?q=dr+john+tanton&hl=en&sa=X&biw=991&bih=410&tbm=isch&prmd=imvns0&tbid=jf1o012w5KZdOM:&imgrefurl=http://imagine2050.newcomm.org/2010/11/05/us-immigration-reform-pac-and-realignment-of-the-tanton-network/&docid=a8p671bdGq5cVM&imgurl=http://imagine2050.newcomm.org/wp-content/uploads/2010/11/john_tanton.

tremista, el America First, y un neonazi que el 2 de mayo de 2012 asesinó a su novia, su madre, un niño pequeño y después se suicidó.

Finalmente, el último de esta lista de personajes es el ex-superintendente de Escuelas Tom Horne, que es quien planteó restricciones jurídicas y legislativas a los Estudios México Americanos, que era un ferviente devoto de Russell Pearce y estuvo fuertemente apoyado por la oficina del *sheriff* Joe Arpaio. Horne se presentó y ganó el puesto de Procurador General de Arizona en 2010 con su apoyo²².

Muchas de estas relaciones desembocaron luego en la aprobación de la HB 1070. Aunque tres partes se han declarado inconstitucionales, la iniciativa está directamente relacionada con las medidas del «solo inglés» de Arizona y de otras partes de Estados Unidos.

Al tiempo, un nuevo viento parece dejarse sentir en todo el estado en forma de coaliciones entre organizaciones, como Arizona Promise in Action, que es un gran grupo chicano; los republicanos moderados, y especialmente las empresas y varias iglesias, entre ellas la iglesia mormona, que apoyaron la revocación de Pearce e impulsaron un candidato alternativo. Lo que es de destacar es que, entre 2000 y 2006, el número de congregaciones mormonas de habla española creció de 389 a 639 en Estados Unidos; el número de congregaciones de origen mexicano aumentó en Mesa, que es donde reside Pearce, de 5 en 2002 a 13 en 2010, y la iglesia misma estima que entre el 60 y

22. En las elecciones estatales de 2010 para la oficina, se vieron signos en las señales de borde de la carretera acentuando el apoyo fuerte de Horne por Pearce y Arpaio, sobre todo al quitar especies migratorias mexicanas no autorizadas.

el 70 por ciento de sus congregados son indocumentados (Lynch, 2007).

Pero Pearce dirige un nuevo distrito legislativo, a escala del estado, que fue disputado cuando la iglesia mormona eligió a un candidato alternativo (Bob Worsely, fundador de Skymall, una empresa relacionada con el transporte aéreo). Pearce fue derrotado, una vez más, el 29 de agosto de 2012 por la fuerte movilización del voto mormón; e incluso su hermano, del mismo signo político, fue vencido al mismo tiempo en otro puesto. Hay otros personajes dignos de atención, además de los aquí mencionados, que aún no se han cuestionado, entre los cuales no es el menos importante el *sheriff* Arpaio, así como muchos de los legisladores republicanos que representan similares convicciones ideológicas. Pero incluso el período de gobierno de Arpaio parece estar llegando a su fin, dados los diversos problemas que ha suscitado (entre los cuales no son los menos importantes los pleitos que mantiene el gobierno federal contra él por considerar como criminales a las poblaciones de origen mexicano) (Horwitz, 2011).

8.5. El futuro del aprendizaje y uso del español: El ascenso del bilingüismo

Sin embargo, hay también un proceso lingüístico abrumador que ha sido pasado por alto en la mayoría de las discusiones sobre el futuro de la enseñanza y el uso de la lengua española, a pesar de las numerosas medidas legislativas y de la actitud de discriminación racial diseñadas para eliminar el español. Ya sea como un aspecto cultural de la identidad del colectivo afectado o por su valor funcional como un recurso cultural, se da un aumento muy importante del bilingüismo. No existe

un estudio longitudinal de los efectos de los programas de educación bilingüe en la edad adulta, de la enseñanza del español y de la conservación del idioma o de su expansión. La mayor parte de la literatura existente se centra en los programas bilingües en la escuela primaria, en la evaluación del desarrollo formativo, en la enseñanza de la herencia cultural y en los diversos métodos y enfoques utilizados (Ramírez, 2000). Sin embargo, no existe una investigación a largo plazo que hable de la manera en que los primeros programas bilingües promovieron la expansión de las capacidades literarias y lingüísticas en español e inglés también en la edad adulta, lo que podría proporcionar al público en general las indicaciones de su eficacia y función social. De hecho, en un análisis exhaustivo elaborado por Ramírez (2000: 28) se señala: «Hay pocos estudios sobre los niños que son bilingües y empezaron a desarrollar la alfabetización en uno o en ambos idiomas, y ninguno documenta el desarrollo del bilingüismo a través del tiempo». Por último, no hay estudios longitudinales que analicen el impacto de la formación de personas bilingües en sus hijos, lo que podría haber dado un indicador de desarrollo mucho más a largo plazo del uso de la lengua española y de las prácticas de la enseñanza.

La mayor parte de lo que se puede afirmar, en el mejor de los casos, es anecdótico, pero hay indicios de ese desarrollo en el Censo de Estados Unidos de 2000, de acuerdo con el trabajo de James Crawford (2002). El autor afirma que «el número de hablantes de lenguas minoritarias que también hablan inglés» muy bien «aumentó a tasas comparables: el 44 por ciento en 1990, frente a 39 por ciento en la década de 1980. En otras palabras, durante los últimos 20 años, la población de bilingües con fluidez ha aumentado casi al mismo ritmo que la población que habla otros idiomas distintos del inglés en casa». Por otro lado, no existen estudios empíricos que midan el nivel de

formación basándose en la fluidez o la funcionalidad del bilingüismo entre los adultos y niños.

9. Conclusiones

El camino de la enseñanza y uso del español en la región suroeste de América del Norte comienza en el siglo xvi y, en diversos grados, se ha ampliado y constreñido según los regímenes políticos en el poder, la funcionalidad institucional de la lengua, la presencia de las instituciones educativas para apoyar el aprendizaje, la represión de la lengua a través de la guerra y la conquista, el flujo de las poblaciones de origen mexicano y, más recientemente, centroamericano (aunque no sea objeto de este texto), las medidas legislativas y administrativas, tales como los programas bilingües o los programas de «solo inglés» que apoyaron o restringieron la enseñanza y uso del español. El flujo y reflujo de la escritura en español, como se refleja en la presencia de la prensa y otras prácticas literarias, cumplieron y siguen cumpliendo la función de integrar a poblaciones que hablan ese idioma. De 1970 a 2012, el crecimiento de la población de origen mexicano ha sido impresionante, y ha sido objeto de medidas institucionales restrictivas y racistas que buscan reducir su impacto político en el resto de la población. Estas medidas se encuentran apoyadas por argumentos moralmente aceptables y por personas razonables. Pero también, junto a ellos, aparecen argumentaciones y estudios que eventualmente hacen asociaciones, estadísticas o relaciones causales, entre la pobreza y la lengua española, la cultura mexicana y la falta de logros educativos.

Por otro lado, hay nuevos vientos de cambio en algunas partes del país, lo que puede llevar a un replanteamiento de la forma en la que no solo se enseña inglés, sino también en cómo se percibe el español como un medio para el desarrollo cogni-

tivo, lingüístico y académico que lleva a los más altos niveles de logro literario y lingüístico en ambos idiomas. A este respecto, hay dos condiciones importantes que pueden aumentar la probabilidad de la enseñanza y uso de la lengua española. En primer lugar, el reconocimiento de que en una economía globalizada, la región suroeste de América del Norte es transfronteriza poblacionalmente, en la economía, la política, la cultura y las relaciones sociales. La integración de la economía transfronteriza desde el siglo XIX ha dado lugar a iniciativas innumerables, programas, asociaciones y conectividades transfronterizas en las que el bilingüismo es un recurso multifacético para diversos niveles de comunicación y de relación cultural con un origen nacional de importancia secundaria²³. En segundo lugar, la literatura académica sobre las ventajas del dominio de varios idiomas a través del desarrollo bilingüe ha alcanzado un nivel de complejidad y consolidación, que hace muy probable que el paradigma del «solo inglés» sea reemplazado por algo más parecido a un diverso y funcional programa bilingüe, en el que todos los estudiantes tengan la oportunidad de ser educados multidisciplinariamente y continuar el desarrollo hasta la edad adulta. De forma que esta educación cumpla con las necesidades económicas, culturales, sociales y políticas de una región transfronteriza y de una economía global. Estos vientos de cambio deben aún enfrentarse a los discursos sutiles, pero siempre presentes, que acentúan la aculturación nacional, la asimilación, la ignorancia regional y la desconsideración de las complejidades asociadas a la existencia de culturas e idio-

23. Por ejemplo, la Escuela de Estudios Transfronterizos de la Universidad Estatal de Arizona, fundada en 2011 y dirigida por el autor, tiene una función central en la educación al proporcionar doctorado, másteres y programas de estudio de pregrado y se centra en la Salud Transfronteriza y el Desarrollo Comunitario, Inmigración y Políticas Urbanas, Medios y Cultura Expresiva y Cultura, Lengua y Aprendizaje, y exige niveles de funcionalidad en ambas lenguas en la comunicación escrita y oral.

mas diversos sobre los que se erigen las identidades culturales, de los movimientos poblacionales de sur a norte, de los regímenes políticos cambiantes, y de las relaciones económicas y ecológicas integradas de la región.

En esto radica el hecho de que desde el siglo XIX hasta el presente se hayan creado en la región innumerables conectividades transfronterizas, incluidas las relaciones entre ambos lados de la frontera, las visitas, las redes de parentesco, las estancias educativas y cientos de otras razones para la interpenetración, como la compra de bienes, el trabajo en una parte y la vida en la otra, o ir a la escuela primaria y secundaria en un lugar mientras se reside en otro. Muchos buscaban y en el presente buscan atención médica en el lugar más barato, con vínculos de comunicación reforzados constantemente por medio de la correspondencia y el teléfono. En la actualidad el uso de muchos medios electrónicos en Internet como Twitter, Netscape, Google, Yahoo, miles de blogs y mensajes de texto, se multiplican a diario y muchos de ellos en español, con redes en ambos idiomas. Esto ha creado y continúa creando un muy intensivo campo transfronterizo de acción, tanto lingüístico como cultural, en donde se combinan la historia, el recuerdo y el presente, desmintiendo las soluciones políticas fáciles o el prisma nacional de identidad, que se remonta a los orígenes de las colonias británicas y se mantiene como el centro de referencia mítico en las escuelas y en casi todos los medios humanos de comunicación y que es solemnemente ritualizado en las celebraciones nacionales.

Es más, la economía regional y su producción, que necesita de mano de obra cualificada y no cualificada, continúa hasta nuestros días, de modo que demográficamente, las subidas y bajadas del español están de acuerdo con el Estado de lo que es en realidad una región económica transfronteriza del suroeste

de América del Norte, con los conflictos correspondientes que sobrevienen con respecto al lenguaje, la cultura, la identidad, las relaciones sociales y los vínculos políticos.

Bibliografía

- Ao, Terry M., y LAI, Stephanie (2003), *The Politics of Language Your Handbook to English-Only Laws and Policies*. 2.^a ed. Los Ángeles, National Asian Pacific American Legal Consortium.
- BOLTON (1921), *The Spanish Borderlands*. New Haven, Yale University Press.
- BOURKE, John G. (2010), *On the Border with Crook*, publicado originalmente en 1891 por Charles Scribner and Sons, última edición. Lincoln, Bison Press.
- BROUSSEAU, Georgia Cole (1993), «Bridging Three Centuries: One of the most progressive and advanced systems in the United States». Tucson, Tucson Unified School District, History. <http://www.tusd1.org/contents/distinfo/history/history9305.asp>
- CARTER, Thomas P., y CHATFIELD, Michael (1986): «Effective Bilingual Schools: Implications for Policy and Practice». *American Journal of Education*, vol. 95, 201-232.
- CLAY, Marie (1993), *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*, Portsmouth, Heineman.
- COLLIER, Virginia, y WILLIAM, Thomas (1992): «A Synthesis of Studies Examining Long-term Language Minority Student Data on Academic Achievements», *Bilingual Research Journal*, 16 (1), 187-212.
- (1995): «Language Minority Student Achievement and Program Effectiveness: Research Summary on Ongoing Study». Fairfax, Virginia, George Mason University.
- CRAWFORD, James (2002), «Census 2000: A Guide for the

- Perplexed», *James Crawford's Language Policy Website & Emporium*. N.p., 2002. <http://www.languagepolicy.net/articles/census02.htm>
- (2008), «Official English Legislation: Bad For Civil Rights, Bad For America's Interests, And Even Bad For English», Testimony before the House Subcommittee on Education Reform, 26 de julio de 2006. Reimpreso en *Advocating for English Learners, Selected Essays*. Toronto, Multilingual Matters LTD. Print. http://www.elladvocates.org/documents/englishonly/Crawford_Official_English_testimony.pdf
- (2008), «Monolingual and Proud of It», *Advocating for English Learners, Selected Essays*. Toronto, Multilingual Matters LTD.
- CUMMING, James (1992): «Empowerment though Biliteracy», en J. V. Tinajero y A. F. Ada (eds.). *The Power of Two Languages: Literacy and Biliteracy for Spanish-speaking Students*, Nueva York, Mc Graw-Hill.
- DULANEY, W. Marvin (2012), «African Americans», *Handbook of Texas Online*. Texas State Historical Association, n.d. Web 4 de julio de 2012. <http://www.tshaonline.org/handbook/online/articles/pkaan>
- ESCAMILLA, Katherine (1987), «The Relationship of Native Language Reading Achievement and Oral English Proficiency to Future Achievement in Reading English as Second Language», disertación doctoral, University of California.
- FERNÁNDEZ-GIBERT, Arturo (n.d.), «The Politics of Spanish and English in Territorial New Mexico», XXIII Congreso del Español en los Estados Unidos. Sacramento, 17 de marzo de 2012.
- FISCHMAN, Joshua (1966), *Language loyalty in the United States: the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. La Haya, Mouton.

- FRAGA, Luis, GARCÍA, John A., HERO, Rodney E., JONES-CORREA, Michael, MARTÍNEZ-EBERS, Valerie y SEGURA, Gary M. (2006), «Redefining America: Findings from the 2006 Latino National Survey». Woodrow Wilson International Center for Scholars. 8 de diciembre de 2006. PowerPoint.
- GABALDÓN, Salvador y OVANDO, Carlos (2011), «Restrictive English-Only Policies in a Globalizing World: The Conflictive Case of Arizona Orchestrated by a Conservative Political Agenda» en L. Olmos, C. A. Torres y R. Van Heertum (eds.), *In the Shadow of Neoliberalism: Twenty-five Years of Education Reform in North America*. Oak Park, IL, Bentham Science Publishers.
- GALLEGOS, Bernardo P. (1992), *Literacy, Education and Society in New Mexico: 1693-1821*. Albuquerque, University of New Mexico Press.
- GARCÍA, Eugene E. (2005), *Teaching and Learning in Two Languages: Bilingualism and Schooling in the United States*. Nueva York, Teachers College.
- GARCÍA, Eugene E., DALI ÖZTÜRK, Mehmet, y WOOD, J. Luke. (2012), «The Critical Condition of Latino Education in Arizona». PowerPoint.
- GORDON, Ian (2012), «The Immigration Hardliner Family Tree: A guide to the funders, think tanks, lawyers, and politicians behind harsh Arizona-style legislation», *Mother Jones*. Mother Jones and the Foundation for National Progress, 1 de marzo de 2012. <http://m.motherjones.com/politics/2012/03/john-tanton-anti-immigration-laws>
- GREEN, Alison (1998): *Verbal Protocol Analysis in Language Testing Research: A Handbook*. Studies in Language Testing. Cambridge, Cambridge University Press.
- HASSELL WINN, Conchita (2012), «Spanish-Language Newspapers», *Handbook of Texas Online*. Texas State Historical Association, n.d. Web. 18 de junio de 2012. <http://www.tshaonline.org/handbook/online/articles/ees18>

- HILL, Jane. (n.d.), «Tom Horn está estudiando español: teorías neoliberales de la lengua y la cultura, y la lucha por los recursos simbólicos» en Carlos G. Vélez Ibáñez, Roberto Sánchez Benítez y María Ángela Rodríguez Nicholls (coords.), *Visiones de acá y allá: implicaciones de la política antiinmigrante en las comunidades de origen mexicano en los Estados Unidos y México*. Universidad Autónoma de México (en prensa).
- HOLTBY, David V. (2008) Center for Regional Studies, University of New Mexico Libraries. Albuquerque. <http://hdl.handle.net/1928/6711>
- HORWITZ, Sari (2011), «Justice sues Ariz. sheriff Joe Arpaio, saying he violated Hispanics' rights», *Washington Post*, 1 de mayo de 2011.
- KANELLOS, Nicolas, y MARTELL, Helvitia (2000), *Hispanic Periodicals in the United States, Origins to 1960: A Brief History and Comprehensive Bibliography*. Houston, Arte Publico Press.
- KESSELL, John L., y HENDRICKS, Rick (1992), *By Force of Arms: The Journals of don Diego de Vargas, New Mexico, 1691-1693*. Albuquerque, University of New Mexico Press.
- KESSELL, John L., HENDRICKS, Rick, DODGE, Meredith D., MILLER, Larry D. y B. ADAMS, Eleanor (1989), *Remote beyond Compare: Letters of don Diego de Vargas to His Family from New Spain and New Mexico, 1675-1706*. Albuquerque, University of New Mexico Press.
- KRASHEN, Stephen y BIBER, Donald (1998): *On Course: Bilingual Education's Success in California*, Ontario, California Association for Bilingual Education.
- LEASHER Madrid, Dennis y GARCÍA, Eugene (1985): «The Effect of Language Transfer on Bilingual Proficiency», en Eugene E. García y Raymond V. Padilla (eds.), *Advances in Bilingual Education Research*. Tucson, University of Arizona Press.
- LYNCH, Jack (2011), «Every Man Ready to Read: Literacy in

- Colonial America», *CW Journal: Winter 2011*. <http://www.history.org/foundation/journal/winter11/literacy.cfm>
- LYNCH, Sarah N. (2007), «Hispanics change face of Mormon faith», *East Valley Tribune* [Arizona] 30 de mayo 2007. <http://www.rickross.com/reference/mormon/mormon394.html>
- MADRID, Arturo (2012), *In the Country of Empty Crosses: The Story of a Hispano Protestant Family in Catholic New Mexico*. San Antonio, Trinity University Press.
- MASSEY, Douglas (2006), Distinguished Wells Fargo Lecture. School of Transborder Studies. Arizona State University, Tempe. 2006. Lectura.
- MELÉNDEZ, A. Gabriel (1997): *Spanish-language Newspapers in New Mexico, 1834-1958*. Tucson, University of Arizona Press.
- MELÉNDEZ, A. Gabriel, y LOMELI, Francisco (2012), *The Writings of Eusebio Chacon*. Albuquerque, University of New Mexico Press.
- MODIANO, Néstor (1968): «National or Mother-tongue in Beginning Reading: a Comparative Study». *Research in the Teaching of English*, vol. 2 (1), 32-43.
- NAYLOR, Thomas H., y W. POLZER, Charles, S. J. (1986), *The Presidio and Militia on the Northern Frontier of New Spain, 1570-1700*. i-iii. Tucson, University of Arizona Press.
- PASSEL, Jeffrey S., y COHN, D'Vea (2009), *A Portrait of Unauthorized Immigrants in the United States: A Report*. Washington: Pew Hispanic Research Center, 14 de abril de 2009. <http://www.pewhispanic.org>
- PASSEL, Jeffrey S., COHN, D'Vea, y HUGO LÓPEZ, Mark (2011), «Census 2010: 50 Million Latinos Hispanics Account for More Than Half of Nation's Growth in Past Decade». Washington, Pew Hispanic Research Center, 2011. <http://www.pewhispanic.org>
- PLANAS, Roque (2012), «Neither Banned or Allowed: Mexican

American Studies in limbo», *Fox News Latino*. Fox News Latino, 19 de abril de 2012. <http://latino.foxnews.com/latino/news/2012/04/19/neither-banned-nor-allowed-mexican-american-studies-in-limbo-in-arizona/>

RAMÍREZ, J. David (2000), «A Research Symposium on High Standards in Reading for Students From Diverse Language Groups: Research, Bilingualism and Literacy: Problem or Opportunity?», *A Synthesis of Reading Research on Bilingual Students: Practice & Policy, Proceedings*. Washington, U.S. Department of Education: Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs (OBEMLA).

RAMÍREZ, David; YUEN, Sandra y RAMEY, Dena (1991): *Executive Summary and Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-exit and Late-exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-minority Children*. San Mateo, Aguirre International.

RODRÍGUEZ, Alma Dolores (1988): «Research in Reading and Writing in Bilingual Education and English as a Second Language», en A. Amert (ed.). *Bilingual Education and English as a Second Language*, Nueva York, Garland Publishers.

— (2007), «Prospective Bilingual Teachers' Perceptions of the Importance of their Heritage Language.» *Heritage Language Journal*. 5.1. <http://www.international.ucla.edu/languages/heritagelanguages/journal/volume5-1.asp>

ROLSTAD, Kellie; MAHONEY, Kate y GLASS, Gene (2005): «The Big Picture: A Meta-Analysis of Program Effectiveness Research on English Language Learners», *Educational Policy*, vol. 19 (4), 572-594.

SANTIESTEVAN, Stina (1991), «Use of the Spanish Language in the United States: Trends, Challenges, and Opportunities», *ERIC Digest*. ERIC Identifier: ED335176. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston. <http://www.ericdigests.org/pre-9221/spanish.htm>

- SHERIDAN, Thomas (1986), *Los Tucsonenses: The Mexican Community in Tucson, 1854-1941*. Tucson, University of Arizona Press.
- SNOW, Catherine E., BURNS, M. Susan, y GRIFFIN, Peg (eds.) (1998), *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, National Academy Press.
- SOUBEYROUX, Jaques (1993), *Lieux dits: recherches sur l'espace dans les textes ibériques, XVIe-XXe siècles*. Saint-Etienne, Publication de l'Université de Saint-Etienne.
- SPICER, Edward H. (1962), *Cycles of Conquest: The Impact of Spain, Mexico, and the United States on the Indians of the Southwest: 1533-1960*. Tucson, University of Arizona Press.
- STRATTON, Porter A. (1969): *Territorial Press of New Mexico: 1834-1912*. Albuquerque, University of New Mexico Press.
- «The Royal Proclamation of 1763», *Edu-Blocks*. N.p., 2011. Web. 6 de julio de 2012. <http://www.edu-blocks.com/doi/lesson/royalproc.asp>
- TORGET, Andrew J. (2012), *The Texas Slavery Project*. N.p., 2007-2008. Web. 4 de julio de 2012. <http://www.texas-slaveryproject.org/about/>
- United States. U.S. Census Office (1897), «Cannot speak English», In *Compendium of the Eleventh Census: 1890 (Pt. III)*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- United States, U.S. Senate Document 216, 59th Cong., 1st Sess. (12 de febrero de 1906), pp. 1-2. *Language Rights and New Mexico Statehood, the U.S. Commission on Civil Rights, The Excluded Student: Educational Practices Affecting Mexican Americans in the Southwest, Mexican American Education Study*. Washington: U.S. Government Printing Office (1972). http://www.nmhcpl.org/uploads/what_the_N_M_Constitution_says.pdf
- VÉLEZ-IBÁÑEZ, Carlos (2010), *An Impossible Living in a Transborder World: Culture, Confianza, and Economy of Mexican-Origin Populations*. Tucson, University of Arizona Press.

- (1996), *Border Visions: the Cultures of Mexicans of the Southwest United States*. Tucson, University of Arizona Press.
- (2011), «Política y economía transfronteriza: migración, contradicciones y consecuencias por una prisma experiencial y regiones de refugio como estructuras de desigualdad», *Economía, política y cultura transfronterizas: 5 ensayos*. Nuevo León: Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Nuevo León, 25.
- , et. al. (2009): «The Arts». *State of Latino Arizona*. Arizona Board of Regents.
- VÉLEZ-IBÁÑEZ, Carlos, y HOERDER, Dirk (2012), «Greater Southwest North America: A Region of Historical Integration, Disjunction, and Imposition», *Migrants and Migration in Modern North America: Cross-Border Lives, Labor Markets, and Politics in Canada, the Caribbean, Mexico, and the United States*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- VERTMAN, Calvin (1988): *The Future of the Spanish Language in the United States*. Hispanic Policy Development Project, Nueva York y Washington.
- WEBER, David (2000), «The Spanish Borderlands, Historiography Redux», *History Teacher*. <http://www.historycooperative.org/journals/ht/39.1/weber.html>

CAPÍTULO 3

LOS CONFLICTIVOS ORÍGENES Y EL FUTURO DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS¹

Carlos J. Ovando

*«¡Si el inglés del rey fue suficiente para Jesucristo,
es lo suficiente bueno para los hijos de Texas!»²*

1. Comienzos conflictivos

En contra del mito de que Estados Unidos ha sido, históricamente, una sociedad de «solo inglés» dominada por tradiciones y prácticas blancas anglosajonas, los sueños de la nación y las realidades han sido siempre filtrados por un prisma políglota, que incluye el español y una miríada de lenguas indígenas que han luchado por sobrevivir (Ovando, 2003: 1; Ovando, 1990; Crawford, 2004; Macías, 2000; Ovando y Wiley, 2003; Wiley y De Klerk, 2010). En el siglo xv, cuando los europeos «descubrieron» las Américas, se estima que coexistían en América del Norte entre 250 y 1.000 lenguas indígenas. Si se incluyen

1. Traducción de Alberto Castillo.

2. Esta afirmación se le atribuye comúnmente a Miriam Amanda «Ma» Ferguson, la primera mujer gobernadora de Texas en 1924. Ella, supuestamente, tenía una Biblia en sus manos cuando expresó «su razón para oponerse a la enseñanza del español en las escuelas». http://en.wikiquote.org/wiki/Miriam_A._Ferguson

México y América Central y del Sur, el paisaje lingüístico se vuelve, aún, más rico y complejo (Ovando, 2003; Sherzer, 1992; Grosjean, 1982). Cerca de 175 lenguas han logrado sobrevivir a las fuerzas asimilacionistas del inglés en Estados Unidos y, cerca de 35 lenguas han persistido en Canadá (Krauss, 1995; Ovando, 1990; 2003). La lengua española, llevada a Estados Unidos por los colonizadores españoles, inicialmente fijó sus raíces y floreció en varias regiones del país, pero más tarde tuvo dificultades para sobrevivir bajo el mando de los colonizadores ingleses en el suroeste (Vélez Ibáñez, este volumen; Hernández-Chávez, Cohen y Beltramo, 1975).

Se cree que fue el explorador español Ponce de León quien introdujo la lengua española en 1513 en el territorio que ahora conocemos como Estados Unidos. En 1528, el explorador español Cabeza de Vaca viajó al Golfo de México desde Florida. Francisco Coronado exploró Nuevo México y otras partes del suroeste de Estados Unidos entre 1540 y 1542. San Agustín (Florida) —la ciudad más antigua ocupada sin interrupción y puerto continental de Estados Unidos— fue fundada en 1565 por el explorador español Almirante Pedro Menéndez de Avilés. Y, en 1598, Juan de Oñate estableció la colonia de San Juan de Nuevo México. Poco después, se constituyeron asentamientos también en el Nuevo México de hoy en día, Colorado del Sur, Arizona y Texas. Hacia mediados del siglo XIX, había, aproximadamente, 100.000 hispanohablantes en estos territorios del norte. Este legado histórico aparece en los nombres de lugares a lo largo de Estados Unidos: Alcatraz, California, Las Vegas, Los Ángeles, Montana, Nevada, Puerto Rico, Santa Fe y Toledo³. El contacto de las lenguas ha propiciado también las variedades no estándar del español tales como el chicano y

3. ¿Por qué estudiar español? Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués. http://www.aatsp.org?page=adv_why/

el *espanglish*, que, a pesar de sus críticos, se han sumado a la riqueza lingüística del país (Ovando, 2001; Peyton, Ranard y McGinnis, 2001; Hernández-Chávez, Cohen y Beltramo, 1975; Stavans, 2003)⁴.

Así, cuando los colonizadores de habla inglesa llegaron al oeste, ya existía una tradición lingüística bien establecida y rica del español (Hernández-Chávez, Cohen y Beltramo, 1975: v). Sin embargo, impulsados por la doctrina expansionista del «destino manifiesto», la guerra entre Estados Unidos y México (1846-1848) dio lugar a grandes extensiones de lo que hoy es el suroeste de Estados Unidos, que fueron cedidas por el gobierno mexicano a este país (Ovando, 2012). El panorama para los habitantes de ese territorio cambió drásticamente en más de un sentido.

... después de la conquista militar estadounidense de México, los mexicanos del suroeste se convirtieron de repente en un pueblo subyugado, extranjeros en su propia patria. Ahora, ellos y los que les seguían fueron relegados a la condición de inmigrantes, a pesar de que para los mexicanos que iban y venían a través de la frontera de reciente creación política, no era más que una barrera artificial, a lo sumo, ya que en el suroeste se encontraron con un pueblo como ellos mismos y una cultura que apenas se distinguía de la propia ... con el dominio social, político y económico del inglés, el español ya no era el idioma respetado por un pueblo orgulloso e independiente, sino la lengua de una obstinada minoría extranjera que se negó a aceptar gentilmente el inglés y el americanismo que, en toda regla, presumiblemente

4. Para una revisión más amplia sobre la variedad de idiomas en Estados Unidos, incluidos gullah, criollo francés de Louisiana, creole hawaiano, e inglés negro vernacular, véase Ovando (2001: 273-279).

trajo consigo (Hernández-Chávez, Cohen, y Beltramo, 1975: v).

Como consecuencia de la victoria de Estados Unidos, el español terminó subordinándose al inglés. Es un prejuicio que perdura desde hace más de 150 años.

A pesar de la prolongada presencia de los españoles en lo que sería Estados Unidos, los fundadores de la nación imaginaron «un país con una historia unificada, con tradiciones unificadas y con un lenguaje común» (Hechinger, 1978: 130); y por un «lenguaje común» ellos se referían al inglés, que era hablado por la mayoría de la población a pesar de que no era el único idioma en uso en ese momento. Así, la «política simbólica del lenguaje y la identidad étnica» se encontraba en juego desde el momento del nacimiento de la nación (Ovando, 2003: 2). El inglés no está especificado como idioma oficial de la nación en la Declaración de la Independencia, ni en la Constitución (Ovando, 2012a: 226). Tampoco los fundadores establecieron algún tipo de «entidad autorizada por el gobierno para regular el habla» (Crawford, 1999: 22). Pero esto no significa que el tema no fuese discutido. De hecho, «Dennis Baron informa que después de la revolución había incluso algunos rumores acerca de deshacerse del inglés en favor del alemán, francés, griego o hebreo como lengua nacional» (Crawford, 1992b: 10). Spolsky (2011: 1) añade que: «Durante y después de la guerra de la Independencia, apareció la cuestión de una lengua nacional, pero se quedó sin ninguna decisión formal».

Teniendo en cuenta la larga historia de pluralismo lingüístico de Estados Unidos, siempre ha existido una relativa tolerancia hacia las otras lenguas. El gobierno estadounidense nunca ha exigido el uso del inglés en los medios de comunicación. Las instituciones religiosas han sido siempre libres de

usar sus lenguas ancestrales en sus materiales y servicios de adoración. Pero también ha existido un cierto grado de intolerancia. Los temas de inclusión o exclusión lingüística han sido usados a menudo como un velo y se han ocultado los prejuicios «racistas, clasistas y religiosos» (Ovando, 2003: 2). La primera palabra del inglés que muchos niños indígenas aprendieron en los internados durante la década de 1800 era *jabón* (en inglés, *soap*), ya que eran castigados por sus profesores a lavarse la boca con jabón por hablar en su lengua nativa (Ovando, 2012a: 226). Igualmente, los niños hispanohablantes eran a veces sancionados por hablar español en la escuela (Ovando y Combs, 2012). Menos conocido es el hecho de que «los esclavos negros fueron privados de su derecho a mantener sus lenguas ancestrales para desalentar la rebelión y los conflictos» (Ovando, 2012a: 226).

El desplazamiento político e ideológico hacia o en contra de las lenguas diferentes al inglés ha sido generalmente una respuesta a las dinámicas demográficas, las posiciones ideológicas, los conflictos internacionales, las condiciones económicas y las políticas de inmigración (Ovando, 2003; Ovando y Wiley, 2003; Tollefson, 2013). A través de una serie de períodos de intersección —catalogados como permisivo, restrictivo, oportunista y despectivo (Baker y Jones, 1998)— podemos conceptualizar y examinar los altibajos de la tradición bilingüe en Estados Unidos⁵.

1.1. El período permisivo (1700-1880)

Las respuestas a la diversidad lingüística en Estados Unidos durante los siglos XVIII y XIX tendían a ser formuladas no solo por las ideas sobre la lengua misma, sino por la «localización de

5. Véase Ovando (2003: 1-4) para una revisión más amplia de estos períodos.

las fuerzas políticas, sociales, culturales y económicas» (Ovando, 2003: 4). El período comprendido entre los años 1700 hasta la década de 1880 fue de relevante tolerancia e, incluso, de un relativo abandono de muchas de las lenguas representadas en la sociedad, en especial aquellas originarias del norte de Europa (Fishman, en Hakuta 1986; Ovando y Wiley, 2003). Debido al uso de las lenguas como una marca de identidad, muchas de las nuevas comunidades de inmigrantes mantuvieron sus principales lenguas en los servicios religiosos, las escuelas públicas y privadas de los niños y para leer los periódicos de la comunidad con el fin de mantenerse informados (Kloss, 1977/1998; Ovando, 2003). El sociólogo Robert Havighurst (1978) usa el término «pluralismo defensivo» en referencia al período de tiempo que comprende el siglo XIX, cuando muchas comunidades de inmigrantes constituían fuertes y dinámicos enclaves lingüísticos, religiosos y culturales. No vieron problema en mantener sus lenguas y culturas ancestrales mientras, al mismo tiempo, participaban en la vida pública de la nación. Muchos estados federales autorizaron la educación bilingüe durante este período. De acuerdo con Kloss (1977:1), hacia 1880, cuando otros grupos de inmigrantes de Europa oriental comenzaron a llegar de forma masiva a Estados Unidos, muchas escuelas públicas y privadas ofrecieron alguna clase de educación bilingüe o no inglesa —alemán en Pensilvania, Maryland, Ohio, Indiana, Illinois, Misuri, Nebraska, Colorado y Oregón; sueco, noruego y danés en Wisconsin, Illinois, Minnesota, Iowa, Dakota del Sur y del Norte, Nebraska y Washington; holandés en Michigan; polaco e italiano en Wisconsin; checo en Texas; francés en Luisiana, y español en el suroeste (Kloss, 1977; Ovando, 2012: 226). Se estima que en la década de 1850 alrededor de 600.000 estudiantes (el 4 por ciento de los estudiantes de escuela primaria de Estados Unidos) recibió parte o la totalidad de su educación en alemán (Kloss, 1977).

1.2. El período restrictivo (1880-1960)

El final del siglo XIX trajo consigo un retroceso lingüístico y restricciones a la inmigración. Fue durante este período cuando se implementaron numerosas políticas represivas. Se hicieron esfuerzos por «civilizar» a los indígenas y mantenerles en reservas; líderes misioneros que intentaron la escolarización de los niños indios en su lengua materna fracasaron al desafiar las políticas asimilacionistas de «solo inglés» apoyadas por la Oficina India Federal y el sentimiento antialemán se incrementó arraigado en gran parte en la preocupación anticatólica (Ovando, 2003).

La década de 1890 vio la creación de la Liga de Restricción de Inmigración, así como la promoción de «una prueba de alfabetización que requería que cualquier inmigrante que deseara establecerse en Estados Unidos debía tener la habilidad de leer cuarenta palabras en cualquier idioma» (Ovando, 2003; Higham, 1988). El incremento de la preocupación acerca de la infiltración de ideologías extranjeras en Estados Unidos llevó a un llamamiento hacia la asimilación para que todos los inmigrantes nacidos en el extranjero se mezclasen en un único guiso cultural y lingüístico a través del llamado crisol. La Ley de Naturalización de 1906 especificó que los inmigrantes debían hablar inglés con el fin de convertirse en ciudadanos naturales de Estados Unidos. Ante el temor de la amenaza de competencia lingüística, cultural e ideológica planteada por el gran número de inmigrantes que llegaban desde el centro, este y sur de Europa, los colonos establecidos clamaban retomar el control de las escuelas públicas (Ovando, 2003).

Después de que Estados Unidos participara en la Primera Guerra Mundial, la cólera antialemana impulsó el monolingüismo y la amalgamación, incluida la prohibición de la ense-

ñanza del alemán en las escuelas públicas. Según Higham (1992: 82), de 1918 a 1920, la Oficina de Naturalización y la Oficina de Educación patrocinaron proyectos de ley que «preveían una sustanciosa ayuda del gobierno federal hacia los estados, sobre una base de contrapartidas de dólares, para financiar la enseñanza del inglés a nativos y extranjeros analfabetos». En 1923, 34 legislaturas estatales autorizaron la educación de «solo inglés» en las escuelas primarias públicas y privadas (Kloss, 1977/1998; Ovando, 2003). Sin tener en cuenta los contextos culturales y lingüísticos de los inmigrantes, el contenido del plan de estudios de las escuelas y sus procesos promocionaron un enfoque de hundirse o nadar para el aprendizaje del idioma. También fue durante este período que el continuo debate sobre el papel de la enseñanza del idioma fue tomado por el Tribunal Supremo en el caso Meyer vs. Nebraska (1923), con el resultado de que la prohibición de Nebraska en contra de enseñar el alemán en las escuelas primarias fue declarada inconstitucional con base en la decimocuarta enmienda. Al afirmar el derecho de los inmigrantes a mantener sus lenguas ancestrales en las escuelas privadas, «este caso en realidad tuvo poco o ningún efecto en la detención de la caída de la enseñanza bilingüe en la primera mitad del siglo xx» (Kloss, 1977/1998: 73). Según James Crawford (2004), el período restrictivo fue marcado por la «política instrumental y simbólica». «¿Estaban los defensores impulsando una política de enseñanza del inglés a los niños inmigrantes tan eficaz como era posible, o, insistiendo en que los inmigrantes mostraran la deferencia debida a la lengua de su país de adopción? Distinguir entre una política instrumental y simbólica puede ser problemático. A lo largo de la historia de Estados Unidos, las propuestas para realizar un ajuste bilingüe han provocado una objeción aparentemente práctica: si lo hacemos para un grupo, tendremos que hacerlo para todos» (Ovando, 2003: 6).

1.3. El período oportunista (1960-1980)

La Segunda Guerra Mundial puso la voz de alarma respecto a la insuficiencia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos. Catalizado por la guerra fría y el lanzamiento de *Sputnik* de la Unión Soviética, el 4 de octubre de 1957, el gobierno federal cambió el enfoque hacia las matemáticas, ciencias y las lenguas extranjeras. Un objetivo clave de la Ley de Educación Nacional (NDEA, por sus siglas en inglés) de 1958 fue levantar la barrera en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de generosas becas (Ovando, 2003: 7). Irónicamente, la enseñanza de lenguas extranjeras para los anglófonos monolingües estaba siendo promovida con un gran coste y con una gran ineficiencia, mientras el gobierno estaba simultáneamente trabajando para borrar «los antecedentes lingüísticos que los niños de habla no inglesa traían a nuestras escuelas» (Ovando, 2003: 7).

En respuesta al fracaso del gobierno en promover la diversidad lingüística en la sociedad en general, el movimiento de los derechos civiles y la Ley de los Derechos Civiles de 1964 estimularon el desarrollo de políticas y prácticas en favor del multilingüismo que, en última instancia, condujeron a la creación de la Oficina para los Derechos Civiles. La enseñanza en lengua no inglesa también se restauró como resultado de los cambios en la legislación de inmigración. Cuando en 1965 se aprobó la Ley de Inmigración, reemplazando la Ley de Naturalización de 1906, se puso fin al sistema de cuotas de 1923 basado en el origen nacional. Como comenzaron a llegar numerosos inmigrantes de Asia y Latinoamérica al país, el número creciente de estudiantes de minorías lingüísticas en las aulas estadounidenses ponía de manifiesto la necesidad de la enseñanza bilingüe (Molesky, 1988; Ovando, 2003: 7).

El desarrollo de la enseñanza bilingüe se vio favorecido por la revolución cubana de 1959. Pensando que su estancia en Estados Unidos iba a ser de corta duración, muchos de los expatriados cubanos que se asentaron en Florida querían que sus hijos mantuviesen el dominio del español y sus patrones culturales cubanos, con el fin de facilitar la reinserción en la sociedad cubana después de que Fidel Castro fuera derrocado. Por lo tanto, un programa de educación bilingüe de gran éxito en ambos sentidos se estableció en la escuela primaria Coral Way en Dade Country, Florida (Ovando, 2003: 7; González, 1975), que fue impulsado en otros distritos escolares del país para experimentar la educación bilingüe. Como los programas bilingües en otros idiomas que surgieron antes de la Ley de Educación Bilingüe aprobada en 1968, los programas español-inglés tendían a ser localmente establecidos y financiados (Reyes y Halcón, 2008: 233).

Promulgada en 1968 como parte de la guerra contra la pobreza del presidente Lyndon B. Johnson, la Ley de Educación Bilingüe (Título VII de la Ley de Educación Primaria y Secundaria) fue diseñada para proveer asistencia a los estudiantes de minorías lingüísticas marginadas, especialmente a los niños de habla hispana. A falta de directrices concretas de la política en cuanto a si los distritos escolares deberían ofrecer solo transitoriamente o de forma permanente la educación bilingüe, la ley estaba abierta a diversas interpretaciones. Originalmente los fondos federales iban a ser usados «para apoyar a los programas educativos, formar profesores y ayudantes en la elaboración y difusión de materiales educativos y fomentar la participación de los padres» (Crawford, 1999: 40). Sin embargo, los distritos escolares fueron capaces de utilizar los fondos para ofrecer educación en «solo inglés» en lugar de usar la lengua materna de los estudiantes. En relación a la ambigüedad de la ley, Crawford (2000: 84) escribe: «Promulgada en el

vértice de la gran sociedad, la Ley de Educación Bilingüe (BEA, por sus siglas en inglés) fue aprobada en 1968 por el Congreso sin una sola voz que planteara disenso. Los estadounidenses han pasado los últimos treinta años debatiendo lo que la ley estaba destinada a lograr».

Pese a su falta de claridad, la BEA ofreció una alternativa a las prácticas escolares darwinistas del «hundirse o nadar» que eran comunes para las minorías lingüísticas entre los años 1880 y 1960:

Por primera vez en la historia de la educación estadounidense, el gobierno federal se embarcó en un experimento educativo que pretendió construir sobre las culturas de origen las lenguas y las experiencias anteriores de los estudiantes, de modo que ellos pudiesen empezar a educarse sin ser competentes en el inglés. Como resultado de la Ley de Educación Bilingüe, el activismo comunitario y los litigios por parte de los padres que hablaban español en el suroeste, se implementaron numerosos programas bilingües de educación primaria y algunos de educación secundaria [inglés como segunda lengua, ESL por sus siglas en inglés] a lo largo de los Estados Unidos (Ovando, 2003: 8).

A pesar de que se guio principalmente por la intuición más que por la investigación basada en la evidencia, la BEA puso el tema de la educación bilingüe en el primer plano nacional. Sin embargo, Noel Epstein (1977), un crítico temprano de la escolarización bilingüe, lo vio como una amenaza para el futuro del país, por considerar que promovía el mantenimiento de «los enclaves etnolingüísticos que algún día pondrían en peligro la unidad de Estados Unidos» (Ovando, 2003: 8).

El siguiente acontecimiento por nivel de importancia en la reactivación de la educación bilingüe en Estados Unidos fue el caso de *Lau vs. Nichols* (414 EE.UU. 5637) de la Corte Suprema, una demanda colectiva que implicó a 1.800 estudiantes chinos que habían alegado discriminación en razón de que no eran capaces de tener éxito en la escuela porque no podían entender lo que sus profesores de habla inglesa decían (Ovando, 2003: 9). Citando la Ley de Derechos Civiles de 1964, «los jueces concluyeron que la igualdad de tratamiento de los estudiantes de habla inglesa y no inglesa no constituía igualdad de oportunidades educativas y, por tanto, se habían violado los derechos civiles de los alumnos de habla no inglesa» (Ovando, 2003: 9). El presidente del Tribunal Supremo Douglas declaró:

No hay igualdad de trato simplemente proporcionando a los estudiantes las mismas facilidades, libros de texto, profesores y planes de estudio; los estudiantes que no entienden el inglés están efectivamente excluidos de una educación significativa ... Sabemos que aquellos que no entienden el inglés encontrarán seguramente su experiencia en clase totalmente incomprensible y en ningún caso significativa (*Lau vs. Nichols*, 1974).

Al igual que con la BEA, *Lau* estaba abierta a diversas interpretaciones respecto a la mejor manera de restaurar los derechos civiles de los estudiantes de minorías lingüísticas. Las escuelas, por ejemplo, podrían promover programas basados en una variedad de filosofías —desde la «asimilación tan pronto como sea posible» hasta el «separatismo sin discriminación» (a pesar de la segregación)— y todavía adherirse al espíritu de la ley (Ovando, 2003: 9).

A pesar de la ambigua naturaleza de la decisión de *Lau*, Teitelbaum y Hiller (1977: 139) argumentan que esta «legiti-

mó y dio impulso al movimiento por la igualdad de oportunidades educativas para los estudiantes que no hablan inglés», dejando claro que la enseñanza bilingüe era necesaria, alentando a la legislación federal, y motivando los esfuerzos federales para su aplicación. Como resultado de la sentencia, la Ley de Igualdad de Oportunidades para la Educación fue aprobada en agosto de 1974. Con esta ley, el Congreso confirmó la decisión Lau y amplió su jurisdicción «para aplicarla a todos los distritos escolares públicos, no solo a los que reciben asistencia financiera federal» (Ovando, 2003: 9). El apartado 1703 de la ley estipula que

Ningún Estado podrá negar la igualdad de oportunidades educativas a una persona por razón de su raza, color, sexo u origen nacional... por el incumplimiento por parte de una agencia educativa para tomar las medidas adecuadas para superar las barreras lingüísticas que impiden la participación igualitaria de sus estudiantes en sus programas de enseñanza.

Para asegurar que los distritos escolares que tenían estudiantes de minorías lingüísticas se ajustaban a Lau, la Oficina de Derechos Civiles emitió la Solución Lau, una serie de directrices políticas para ayudar a los distritos escolares a identificar a los estudiantes de minorías lingüísticas y evaluar su competencia en el inglés (Ovando, 2003: 10). La Solución Lau esbozó estrategias pedagógicas específicas, hizo hincapié en la importancia de incluir a los estudiantes de inglés en las aulas normales, y estableció normas profesionales para los profesores bilingües. Adicionalmente, se estipuló que los distritos escolares con un mínimo de 20 estudiantes que estuviesen aprendiendo inglés deberían implementar la educación bilingüe. Estos estudiantes debían recibir el contenido académico en su lengua materna mientras tomaban clases de inglés como se-

gunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés) para mejorar sus capacidades, ya que eso les permitiría competir favorablemente con sus compañeros de clase que dominaban el inglés. Los distritos escolares ahora estaban obligados a presentar pruebas de que contaban con programas eficaces para satisfacer las necesidades académicas, lingüísticas y socioculturales de los estudiantes de minorías lingüísticas. Los que no estaban en conformidad con las directrices podrían terminar perdiendo los fondos federales (Ovando y Combs, 2012; Teitelbaum y Hiller, 1977).

Para ayudar a los distritos escolares a determinar si estaban tomando las medidas adecuadas para proteger los derechos civiles de los estudiantes de minorías lingüísticas, *Castañeda vs. Pickard* (648 F. 2d 989 - Corte de Apelaciones, 5th Circuit, 1981) proporcionó un modelo que contiene tres pautas: 1) «El plan de estudios de la escuela debe estar anclado armónicamente en la teoría educativa»; 2) «Recursos y personal adecuados deben ser evidentes en el programa escolar» y 3) «El programa escolar debe reflejar las buenas prácticas y los resultados, no solo en el lenguaje sino también en las áreas de conocimiento como matemáticas, ciencias, estudios sociales y ciencias lingüísticas» (Crawford, 2004; Ovando y Collier, 1998). Indicativo de su importancia es que las pautas de Castañeda se han utilizado en otros casos judiciales, y la Oficina para los Derechos Civiles las ha empleado como plantilla para el cumplimiento de la decisión *Lau* (Ovando y Combs, 2012).

Los fallos judiciales han sido indiscutiblemente el motor que impulsaron las iniciativas bilingües de escolarización en Estados Unidos. Sin embargo, los tipos de programas que se han desarrollado e implementado han variado «en cuanto, en su caso, los profesores usan las instrucciones en lengua no in-

glesa. También varían en relación al número de años de enseñanza que han recibido los estudiantes en su lengua materna y si hay un esfuerzo por mantener la lengua materna después de que el estudiante haya dominado con soltura el inglés. Además, los programas varían en sus enfoques sobre la inclusión de los anglófonos monolingües en los programas bilingües» (Ovando, 2003: 11). Estos programas se dividen en varias clasificaciones:

- Programas estructurados de inmersión. Los estudiantes reciben instrucción especializada en ESL de acuerdo con su nivel de dominio del inglés, sin el uso de la lengua materna.
- Programas de inmersión parcial. Estudiantes de habla no inglesa son trasladados lo más rápido posible al inglés, a través del suministro de enseñanza de ESL más una hora diaria aproximadamente de enseñanza en el idioma nativo.
- Programas bilingües de transición. Los principiantes hacen la transición al inglés dentro de un período específico de tiempo. En los programas de temprana-salida, los estudiantes reciben apoyo en su lengua materna y con el apoyo del ESL hacen la transición a las clases regulares en dos o tres años. En los programas de tardía-salida, la transición se retrasa hasta el quinto o sexto grado. No todos los programas siguen estos procedimientos.
- Desarrollo o mantenimiento de la educación bilingüe. Se añade el compromiso de permanencia con la herencia lingüística a través del uso pedagógico de la lengua materna, tanto antes como después de que el estudiante haya logrado el dominio del inglés.

- Programas de inmersión de dos vías. Los grupos estudiantiles con lenguas minoritarias y mayoritarias «se colocan juntos en un aula bilingüe para aprender el idioma unos de otros y trabajar académicamente en ambos idiomas ... por ejemplo, el niño de habla inglesa aprende español, mientras que el niño de habla española aprende inglés en la mismo aula» (Ovando, 2003: 11).

A través de la legislación federal y los casos judiciales, los esfuerzos comunitarios de base y el apoyo de investigadores sobre educación, el período oportunista fomentó el desarrollo de una amplia gama de programas educativos bilingües, protegiendo así los derechos civiles de los estudiantes de minorías lingüísticas (Ovando, 2003: 12). Sin embargo, a pesar del crecimiento y del optimismo de ese tiempo —debido en gran medida a los datos que muestran que «basados en investigaciones, los programas modelo han demostrado su eficacia en el aula, incluso en las escuelas de elevada pobreza en las que el fallo era la norma» (Crawford, 2004: xv)—, los críticos continuaron culpando a la enseñanza bilingüe del bajo rendimiento y las altas tasas de abandono escolar de los estudiantes hispanos. Los partidarios de la educación bilingüe, por su parte, alegaron que solo una pequeña fracción de los estudiantes de habla inglesa del país se inscribió en programas efectivos duales de lenguaje, y por lo tanto, el rendimiento académico de los estudiantes hispanos no debe ser culpa únicamente del historial de la educación bilingüe.

1.4. El período despectivo (1980-presente)

El título VII de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA, por sus siglas en inglés), que transformó la manera como se enseña a los niños de minorías lingüísticas en Estados Unidos —promoviendo la igualdad de acceso al plan de estudios, formando una generación de educadores y fomentando el logro de los estudiantes— expiró lentamente el 8 de enero [2002]. La Ley tenía 34 años de antigüedad.

JAMES CRAWFORD⁶

El período despectivo ha mostrado ser muy perjudicial para la salud de la educación bilingüe. Entre los años 1960 y 1980, la Ley de Educación Bilingüe había desarrollado exitosamente

6. «La Ley de Educación Bilingüe, 1968-2002: Un obituario», un resumen de políticas para la Unidad de Investigación de Políticas de Idiomas de la Arizona State University, marzo de 2002; reimpresso en Crawford (2008), pp. 124-127. Crawford añade: «Su muerte no fue inesperada, después de años de ataques de sus enemigos y abandono de sus aliados en el Congreso». El Título VII, también conocido como la Ley de Educación Bilingüe, fue eliminado como parte de una gran «reforma escolar» conocida como «ningún niño se queda atrás» (en inglés, *No Child Left Behind*, 2002), la última encarnación de ESEA, que fue propuesta por la administración Bush y aprobada con un amplio apoyo bipartidista. De hecho, la falta de controversia fue sorprendente. Los conservadores republicanos cayeron en el intento de obligar la escolaridad en «solo inglés», mientras que los demócratas liberales hicieron poco esfuerzo para bloquear la transformación de la Ley de Educación Bilingüe en la Ley de Adquisición del Idioma Inglés. Ni un solo miembro del Caucus Hispano del Congreso, una vez aliado incondicional del Título VII, votó en contra de la legislación... Esto marcó un cambio de 180 grados en la política lingüística. Considerando que la versión de 1994 de la Ley de Educación Bilingüe incluía entre sus objetivos «desarrollar las habilidades de inglés ... y en la medida de lo posible, las habilidades de la lengua materna de los estudiantes con limitaciones de dominio del inglés (LEP, por sus siglas en inglés), la Ley de Adquisición del Idioma Inglés hace hincapié en las habilidades solamente del inglés... Los programas de apoyo federal, ya sea para la enseñanza en clase o para el desarrollo profesional, deben basarse en investigaciones de «base científica».

programas lingüísticos duales respaldados por la evidencia cualitativa y cuantitativa en Estados Unidos. Pero el camino hacia la desaparición definitiva de la educación bilingüe tuvo lugar durante los gobiernos de Ronald Reagan (1981-1989) y George H. W. Bush (1989-1993). Al mostrarse fuertemente en contra de la enseñanza lingüística dual, en 1981, el presidente Reagan declaró: «Es completamente equivocado y va en contra de los conceptos americanos tener un programa de educación bilingüe que ahora está abierto e, indudablemente, dedicado a preservar sus lenguas nativas y nunca a conseguir que ellos se adecúen al inglés y así puedan salir al mercado de trabajo y participar» (citado en Crawford, 1992: 53). La posterior legislación facilitó las restricciones sobre los programas educativos de «solo inglés» y dio lugar a un cambio en la financiación de programas de lenguas nativas (Osvando, 2003: 12).

Dirigiéndose a la Federación Nacional de Mujeres Republicanas, en Washington D.C., el 31 de marzo de 2007, Newt Gingrich dijo: «Debemos reemplazar la educación bilingüe con la inmersión en el inglés, para que las personas puedan aprender el lenguaje común del país y para que aprendan el idioma de la prosperidad y no el idioma para vivir en un gueto». Esta noción de que la educación bilingüe no es buena para la nación ha inspirado una serie de iniciativas de antieducación bilingüe a través de los años, respaldada por los autoproclamados activistas estadounidenses que consideran que el idioma inglés se ve amenazado por la presencia y el uso, cada vez mayor, del español en las escuelas y la sociedad. En 1994, por ejemplo, los votantes de California aprobaron decididamente la Proposición 187, una medida electoral que fue diseñada para combatir la inmigración ilegal. La nueva normativa requería que las escuelas públicas informasen a los organismos encargados de hacer cumplir la ley y al Servicio de Inmigración y Naturalización del Departamento de Justicia de Estados Unidos de todas

las personas —incluidos niños y sus padres— que no fueran capaces de demostrar su estatus legal migratorio o nacional en Estados Unidos (Macías, 1994; y Ovando y Combs, 2012). Sobre la base de la decisión de la Corte Suprema de Estados Unidos en *Plyer vs. Doe* (1982), que garantiza a los niños indocumentados el derecho a la educación pública, la jueza Mariana Pfaelzer revocó la Proposición 187, argumentando que «la inmigración es una responsabilidad federal y la Constitución de Estados Unidos no permite a un estado establecer su propio sistema» (Schnaiberg, 1995: 13; Ovando y Combs, 2012: 82-83).

En 1998, envalentonado por las políticas federales antibilingües y antiinmigrantes de la década de 1980, Ron Unz, un acaudalado empresario de Silicon Valley, que aspiraba al cargo de gobernador de California, patrocinó otra iniciativa antibilingüe, llamada Proposición 227: el inglés para los niños fue de nuevo fácilmente aprobado por los votantes de California. La Proposición 227 ha dañado severamente la educación bilingüe en el estado. Sin embargo, a pesar del valor positivo de la enseñanza bilingüe en el tratamiento de los cambios demográficos de la nación, otros estados con un gran número de estudiantes de idioma inglés y de población inmigrante, incluidos Arizona y Massachusetts, han aprobado posteriormente medidas similares, haciendo caso omiso de las realidades «multilingües de las sociedades globales» y el valor comprobado de la educación bilingüe cuando se aplica eficazmente (Ovando, 2012: 227).

1.5. La creciente presencia del español en el mundo

El español es la lengua de herencia de unos 400 o 500 millones de personas, lo que supone que únicamente el chino mandarín es hablado por más personas en el mundo. Según las estadísti-

cas de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués, el español es usado en 44 países y es la lengua oficial de 21 de ellos. Existen alrededor de 15 a 16 millones de estudiantes de lengua española en institutos y universidades alrededor del mundo⁷. En Internet había aproximadamente 164.968.742 de usuarios «hispanohablantes» en mayo de 2011, lo que hace que el español sea la tercera lengua más usada en Internet⁸. En Estados Unidos, el español es hablado por, aproximadamente, el 10 por ciento de la población, situando a este país como el cuarto en el *ranking* de personas hispanohablantes. Además, es la lengua internacional más enseñada en Estados Unidos⁹. Como muestran estas estadísticas, la lengua española tiene una presencia mundial sorprendente. Adicionalmente, es una importante fuente de enriquecimiento cultural, no solo para los que lo hablan, sino también para aquellos que entran en contacto con el español.

2. El español y el inglés del siglo XXI en Estados Unidos: ¿amigos o no?

En el Censo de Población de 2010 se estimó que la población de Estados Unidos ascendía a 308,7 millones. Esto incluía alrededor de 50,5 millones de latinos e hispanos. Además, las cifras del censo muestran que entre 2000 y 2010 los latinos e hispanos representaban el 56 por ciento del total de crecimiento de la población en Estados Unidos, y, los demógrafos predi-

7. «Número estimado de alumnos que están estudiando español alrededor del mundo: 15 a 16 millones», <http://www.pagef30.com/2010/07/estimated-number-of-students-studying.html>

8. «Usuarios de Internet en el mundo por idioma» <http://www.internet-worldstats.com/stats7.htm>

9. «¿Por qué estudiar español?» http://www.aatsp.org/?page=adv_why

cen que, alrededor del año 2050, los latinos supondrán más del 30 por ciento de la población estadounidense. El creciente número de latinos e hispanos se está trasladando a la vida pública en todos los niveles en el país, y han conseguido una importante presencia en el escenario político nacional. Adicionalmente, los hispanohablantes ejercen una considerable influencia en la economía estadounidense, con un poder de compra que se espera que alcance los 1,8 trillones de dólares en 2017¹⁰. Solo en Arizona, la comunidad hispana tiene un poder de compra de 40 billones de dólares y posee 65.000 empresas; hacia 2015, el poder de compra de los hispanos en Arizona se espera que alcance los 50 billones de dólares¹¹.

Mientras que esto parece representar un escenario «optimista» para los hispanohablantes, en Estados Unidos hay preguntas que es necesario realizar. ¿Qué nos dicen los datos del censo de 2010 sobre los hispanohablantes nacidos en el extranjero? ¿De dónde vienen? ¿Dejarán atrás su lengua madre a favor del inglés? ¿Qué lengua tiende a ser usada por los hispanohablantes nacidos en el extranjero: el español o el inglés? ¿Cómo está respondiendo el sistema educativo estadounidense al creciente número de estudiantes de lengua inglesa? ¿Estos estudiantes aprenden el inglés rápido y «de buena gana» y se integran en la sociedad estadounidense? En general, ¿es el futuro de la lengua española en Estados Unidos cierto, incierto, moderado o prometedor?

10. «Percepción Global: El motor de mercado hispano» (2007), citado en http://www.usamp.com/hispanicPanel/?utm_source=Google&utm_medium=cpc&utm_cam

11. Cámara de Comercio Hispana de Arizona, «Hablamos el idioma», <http://www.youtube.com/watch?v=KXKp1RDDrww>

2.1. Inmigrantes hispanos nacidos en el extranjero

En el Informe de 2010 de la Encuesta de Población Americana, el número de personas que vivían en Estados Unidos y no eran ciudadanos estadounidenses de nacimiento se estimó en cerca de 40 millones, es decir, el 13 por ciento del total de la población. Eso supone un incremento de 3 millones con respecto al año anterior. Más de la mitad de la población nacida en el extranjero (21.224.000 o 53,1 por ciento) provenían de Latinoamérica y el Caribe. De ese 53,1 por ciento, 11.711.000 o 29,3 por ciento eran mexicanos de nacimiento. Los menores de 18 años vivían más en casas de nacidos en el extranjero (62 por ciento) que en casas de nativos estadounidenses (47 por ciento), y el ingreso medio era menor (38.238 dólares, disminuyendo hasta 35.254 dólares cuando, al menos, uno de los cabeza de familia fuese de procedencia mexicana). Los nacidos en Latinoamérica, además, tenían la tasa de pobreza más elevada¹².

No es sorprendente que la segunda generación de inmigrantes tienda a estar mejor desde el punto de vista educativo y económico que los nacidos en el extranjero. Los inmigrantes de la segunda generación suelen tener el graduado escolar y la secundaria y suelen haber acudido a alguna universidad, y sus ingresos tienden a ser más elevados. En el resumen de las cifras de dicha encuesta en 2009, Elizabeth M. Grieco, presidenta de la Subdivisión de Población Extranjera de la Oficina del Censo Poblacional, dijo: «Lo que las cifras muestran es que, en términos generales, los ingresos y otras medidas de desempeño, como la educación, se incrementan entre la primera y la segunda ge-

12. «La población estadounidense nacida en el extranjero: 2010», <http://www.census.gov/prod/2012pubs/acs-19.pdf>; «La población de la Nación nacida en el extranjero se acerca a los 37 millones», http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/foreignborn_population/cb10-159.html

neración. Esto sugiere que los hijos de los inmigrantes continúan el proceso de asimilación a lo largo del tiempo como lo hicieron en las generaciones pasadas»¹³.

2.2. El desplazamiento lingüístico español-inglés

Ha habido comunidades hispanohablantes en Estados Unidos desde antes de la fundación de la Nación. Sin embargo, a pesar de la fortaleza en número, algunas personas manifiestan preocupación porque creen que el español no superará la presión asimilativa del inglés en ese país. Tienen miedo de que, a no ser que continúe la inmigración de países latinos o a no ser que los padres que hablen español puedan asegurar una transmisión satisfactoria a sus hijos, para así ralentizar el ritmo de desplazamiento lingüístico al inglés, los hispanohablantes de Estados Unidos se rendirán y perderán su lengua madre. Crawford y Krashen (2007: 38) citan otras variables que contribuyen a la pérdida de la lengua: «integración en una sociedad más amplia; movilidad geográfica, especialmente de áreas rurales a áreas urbanas; avance económico y educacional; exposición a la cultura de masas en la lengua mayoritaria; matrimonio entre grupos étnicos diferentes, y la creciente identificación con la nación, a expensas de la identificación con otros países o herencias tribales». A nivel personal, identifican tres razones por las que los estudiantes de minorías lingüísticas tienden a no ser competentes en sus lenguas ancestrales: «Si los padres hablan la lengua materna en casa, los niños la adquieren más fácilmente. Pero si los niños escuchan su lengua materna únicamente de sus padres, es probable que haya límites en sus progresos» (Crawford y Krashen, 2007: 38). Adicionalmente, hay dos obs-

13. «La población de la Nación nacida en el extranjero se acerca a los 37 millones.»

táculos psicológicos que pueden promover el cambio lingüístico: *ambivalencia étnica*, estado por el que pasan algunos niños que son reacios o se avergüenzan de usar su lengua heredada, y un fenómeno conocido como *vergüenza lingüística* (Crawford y Krashen, 2007: 38), que es la reacción de los inmigrantes más recientes al ver que su lengua es criticada por los hablantes fluentes de la lengua dominante.

Las estadísticas de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués, anteriormente citada, muestran un panorama más optimista del futuro del español. No hay duda, sin embargo, de que el inglés cuenta con un elevado nivel de prestigio en todo el mundo. «A pesar del *boom* del español —escribe Max Castro—, nadie se cuestiona la continuidad del dominio del inglés en Estados Unidos e internacionalmente. El inglés es la lengua franca en el mundo de hoy. Su mantenimiento está garantizado por su uso en áreas de vanguardia, como la ciencia, la aviación y los ordenadores. Si echamos un vistazo a las páginas web en Internet, comprobamos que alrededor del 83 por ciento de las páginas están en inglés. Ninguna lengua en la historia de la humanidad ha gozado anteriormente de una posición global como la del inglés actualmente»¹⁴.

Joshua A. Fishman (1991, 2000) es un firme defensor de revertir el desplazamiento lingüístico en todo el mundo. Él sostiene que es responsabilidad de los padres y de los miembros de las comunidades de patrimonio lingüístico resistir la presión de las lenguas dominantes y trabajar agresivamente para transmitir sus lenguas ancestrales a sus hijos. Para cambiar el curso del desplazamiento lingüístico en Estados Unidos, sin embargo, se requerirá entender los valores, actitudes y prácticas

14. Max J. Castro, «El futuro del español en Estados Unidos», <http://www.languagepolicy.net/archives/Castro1.htm>

de los padres nativos hispanohablantes y padres hispanohablantes nacidos en el extranjero sobre la conservación del español en la vida de sus hijos. Hay numerosos ejemplos de hispanohablantes en Estados Unidos que han sido marginados y castigados por usar el español en la escuela o, incluso, en la sociedad más amplia (Ovando y Combs, 2012). En respuesta a su propia experiencia negativa, muchos padres han facilitado que sus hijos abandonaran el español a favor del inglés¹⁵. Por otra parte, la tendencia predominante para los hispanohablantes nativos y nacidos en el extranjero ha sido la aculturación a la sociedad estadounidense antes que asimilarla¹⁶. La aculturación implica no renunciar a la lengua española y a los patrones culturales latinos a favor del inglés, sino, más bien, llegar a ser bilingüe y bicultural¹⁷.

Menos conocida es la capacidad de los hispanohablantes para leer y escribir en español. Haciendo referencia a la investigación de Veltman (1988) sobre el desplazamiento lingüístico,

15. Es tan importante la necesidad de enseñar español a hispanohablantes en el K-12 y en la educación superior que el Centro de Lingüística Aplicada tiene ahora una guía de recursos en línea: <http://www.cal.org/resources/archive/rgos/sns.html>

16. Aculturación: Un proceso por el cual una persona o grupo incorpora uno o más rasgos culturales de otro grupo, resultando en una mezcla de patrones culturales. El cambio cultural y el acomodamiento a través de la aculturación significa necesariamente la pérdida de la identidad cultural original (Ovando y Combs, 2010: G1). Asimilación: Un proceso en el cual un individuo o grupo de individuos adquiere completamente los rasgos de otra cultura, dejando atrás la cultura propia y su lenguaje (Ovando y Combs, 2010: G2).

17. Valdés (2008: 773), citando el trabajo de Portes, Rumbaut, y Tienda y Mitchell, establece: «Las investigaciones sobre el uso de la lengua en las comunidades latinas realizadas a través del tiempo, sin embargo, han dejado claro que, a pesar de la afluencia de los monolingües en las comunidades latinas, el desplazamiento lingüístico hacia el inglés entre los latinos es inconfundible. Entre los profesionales latinos, el cambio es aún más rápido; parece tener lugar en la segunda generación, como se indica en la encuesta llevada a cabo por Guadalupe Valdés, Fishman, Chávez Rebecca y William Pérez».

Aguilar (2008: 772) sugiere que «los niños de inmigrantes hispanos ... tienden a perder su capacidad de leer y escribir la lengua madre de sus padres, lo que puede ocurrir a un ritmo diferente a su capacidad de hablarla; esto conduce al deterioro de su nivel de alfabetización. Una vez que esto ocurre, la fluidez hablada restante se debilita con el tiempo y las perspectivas de bilingüismo se desvanecen».

Así que ahora que la inmigración procedente de México —al parecer un salvavidas para el continuo crecimiento y la vitalidad de la lengua española en Estados Unidos— se ha reducido y ha llegado a un estancamiento virtual, ¿qué va a suceder con el español? Algunos demógrafos sostienen que en el futuro la población latina se incrementará, principalmente, a través de los nacimientos y no a través de la inmigración. Sin embargo, salvo la aprobación de nuevas políticas draconianas adicionales de inmigración como la SB1070 en Arizona, y, asumiendo que la economía estadounidense mejore, inmigrantes documentados e indocumentados provenientes de México y América Central y del Sur seguirán llegando a Estados Unidos¹⁸. Además, dado que existen acuerdos de libre comercio entre Estados Unidos y México, América Central y América del Sur, el español tendrá que desempeñar un papel esencial.

Si, tal como el censo poblacional de 2010 predice, el aspecto demográfico de Estados Unidos se vuelve cada vez más difuso y la nación cada vez más cultural y lingüísticamente diversa, lo más probable es que el español siga evolucionando en respuesta a las «actitudes y creencias dominantes acerca de la

18. El Programa de la ONU para los Asentamientos Humanos (ONU-Hábitat), en un estudio titulado «Estado de las Ciudades de América Latina», afirma que «a pesar de algunos avances registrados en la última década, 124 millones de personas viven en la pobreza en América Latina y el Caribe» (Ticotimes.net; 24 de agosto de 2012).

diversidad lingüística» de los tiempos (Wiley y De Klerk, 2010; Ovando y Wiley, 2003). De todas formas, el desplazamiento lingüístico y el mantenimiento de la lengua seguirán probablemente formando parte del paisaje. Si los patrones históricos de asimilación, inculturación, socialización y aculturación de la inmigración pueden iluminar los patrones de ajuste lingüístico, parece poco probable que el español sea enterrado en el «cementerio de las lenguas» estadounidense a corto plazo (Rumbaut, 2009). La lengua, como la cultura, es aprendida y compartida, y está en constante cambio. El español realizará los ajustes que necesite para sobrevivir junto al inglés en Estados Unidos. Continuará coexistiendo con el inglés, ya que la población de origen hispano afirma la importancia de esa lengua en sus vidas. «Estados Unidos continuará siendo una nación lingüísticamente diversa en los próximos años», sostienen Hyon B. Shin y Jennifer M. Ortman de la Oficina del Censo de Población de Estados Unidos. «Se espera que el inglés continúe siendo la única lengua hablada por una mayoría sustancial de toda la población residente en Estados Unidos 5 años y más. La población de habla hispana... [se] espera que se incremente. Está previsto que el español se mantenga como la lengua no inglesa más hablada»¹⁹.

2.3. El impacto de los nacidos en el extranjero en las escuelas estadounidenses

A medida que la población estadounidense se ha vuelto más diversa, las escuelas han tenido que adaptarse a un número cada vez mayor de estudiantes cuyo primer idioma es el espa-

19. Hyon B. Shin y Jennifer M. Ortman, «Proyecciones lingüísticas: 2010 a 2020», documento presentado en la Conferencia Federal de Analistas, Washington, D.C., 21 de abril de 2011, http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/acs/Shin_Ortman_FFC2011_paper.pdf

ñol y que son etiquetados como estudiantes aprendiendo inglés (ELL, por sus siglas en inglés). De acuerdo con un informe de *Education Week*, «desde el curso académico 1997-1998 al curso 2008, el número de estudiantes aprendiendo inglés en las escuelas públicas se ha incrementado desde los 3,5 millones hasta los 5,3 millones, o en un 51 por ciento (Centro Nacional para la Adquisición del Idioma Inglés, 2011). Durante el mismo período, la población de estudiantes total creció un 7,2 por ciento, hasta los 49,5 millones. Estas cifras crecientes de estudiantes de lengua inglesa plantean desafíos a los educadores, que se deben esforzar para asegurar que estos estudiantes acceden al plan de estudios de las escuelas y adquieren el conocimiento académico, así como las habilidades para hablar en inglés»²⁰. Sin embargo, «la mayoría de los discursos educativos y los entornos de aprendizaje hasta la fecha han continuado reflejando las prácticas discursivas de la sociedad dominante, a menudo con resultados lamentables para los estudiantes de culturas o idiomas no dominantes, incluidos los estudiantes hispanohablantes» (Ovando y Combs, 2012: 13). La nación no está preparada para el cambio demográfico, y es evidente por la escasez de profesores bilingües y de inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés) que puedan lograr altos niveles de rendimiento, mientras que reafirmen la lengua y la cultura española en el proceso. Además, existe evidencia de que los estudiantes de la lengua española están a la cola de sus compañeros que dominan el habla inglesa, en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

20. «Estudiantes de Lengua Inglesa», *Education Week*, 16 de junio de 2011, <http://www.edweek.org/ew/issues/english-language-learners/>

2.4. El mito de la resistencia latina

Se cree que, a diferencia de los inmigrantes europeos del inicio, los inmigrantes latinos no tienen predisposición a aprender inglés. La creciente inmigración de América Latina en las décadas pasadas, junto al persistente uso del español en la sociedad estadounidense, ha provocado miedo y ansiedad en algunos círculos, y ha dado lugar a lo que James Crawford llama «guardianes autoproclamados del inglés» (1992b: 171). Estos autodenominados «protectores» de la lengua inglesa formaron un *lobby* en Washington en 1983, con un comité de acción política y un presupuesto de 18 millones de dólares para «defender nuestra lengua común» (1992b: 171). Preocupados por el hecho de que los hispanos no se «fundían» con el inglés estadounidense y las tradiciones culturales, consideraron el uso del español «como una amenaza a la continuidad del predominio del inglés», temiendo que «un incremento de la inmigración y la natalidad latinas podrían llevar a una sociedad bilingüe y a cambios drásticos en la cultura americana» (Aguilar, 2008: 770).

Sin embargo, Estados Unidos nunca ha sido una sociedad solo inglesa dominada por tradiciones anglosajonas. Siempre ha sido una democracia, hogar de una impresionante mezcla de lenguas y culturas. A lo largo de su historia, el apoyo a otras lenguas diferentes del inglés ha fluctuado, ha ido desde la tolerancia hasta el rechazo rotundo, lo que refleja creencias y convicciones que influyen la política y el desempeño (Wiley y De Klerk, 2010). Es un mito que los hispanos en Estados Unidos no quieran desarrollar un nivel auditivo, de comunicación, capacidad lectora, o habilidad para escribir en inglés a un nivel que les permita funcionar con competencias comunicativas mínimas en una sociedad predominantemente inglesa *de facto*. Contrariamente a la percepción común, no consideran la «asi-

milación» como una palabra desagradable. «Los supuestos de los medios de comunicación nacionales, que reflejan la creencia de muchos americanos de que los hispanos son reacios a aprender inglés o a reconocer su posición central en nuestra economía, son injustificados e infundados.» Los hispanos aceptan el inglés como lengua principal de la nación y reconocen que su aprendizaje es crítico para tener éxito en Estados Unidos (Nicolau y Valdivieso, 1990: 317). Sencillamente, no es un proceso fácil absorber los rasgos de otra cultura y la lengua, dejando atrás la propia lengua y la identidad cultural. Además, tampoco se puede lograr rápidamente.

La asimilación es vista, convencionalmente, como un proceso racional y sin restricciones, que implica una transición sin dolor desde una lengua, cultura y valores religiosos propios de la cultura A a los pertenecientes a la cultura B. La declaración canónica de la inmigración como una calle de un único sentido fue establecida por Milton Gordon en su clásico *Asimilación en la vida americana* (1964), como recuerdan Douglas S. Massey y Magaly Sánchez R. en su libro *Negociando límites: Creando una identidad inmigrante en tiempos de antiinmigración* (2010).

Argumentó que la asimilación implica un paso ordenado a través de una serie de tres etapas básicas: aculturación, en la cual los inmigrantes adoptan la lengua y los valores de la sociedad de acogida; asimilación estructural, en la cual los inmigrantes y sus hijos entran en las redes personales y sociales de las organizaciones dominadas por los nativos; y finalmente, asimilación marital, en la cual los descendientes de los inmigrantes se casan libremente con nativos miembros de la sociedad de acogida. Este escenario considera la asimilación como un proceso ordenado y lineal y, por esta razón, a veces se considera una «línea recta de asimilación». El proceso de asimilación puede ser más rápido en algunos

grupos que en otros, pero, al final, es inevitable y siempre sigue la misma progresión lineal (p. 2).

Gordon utilizó datos demográficos del Censo Poblacional Estadounidense de 1960 para dar soporte a su argumento para el modelo lineal. Massey y Sánchez, en cambio, argumentaron que en 1960, Estados Unidos ya no era «una sociedad inmigrante». Se había convertido en una «nación de inmigrantes», en la que la mayoría habían nacido en el país en familias que ya habían llevado a cabo el proceso de asimilación con éxito.

Mientras que millones de inmigrantes llegaron a Estados Unidos a finales del siglo XIX e inicios del XX, en las siguientes cuatro décadas la inmigración se redujo a un goteo regular, con una afluencia media anual que caía desde 600.000 aproximadamente entre 1880 y 1930, a solo 185.000 entre 1930 y 1970 (Massey, 1995: 2-3). Como resultado, en el Censo Poblacional de 1960, que Gordon utilizó para apoyar sus datos, alrededor del 80 por ciento de los americanos eran descendientes de europeos y, únicamente, el 5 por ciento habían nacido en el extranjero, con un 11 por ciento de raza negra; y un 4 por ciento de raza hispana, asiática o india americana. Así, para la mayoría de los americanos que buscaban mirar atrás a la experiencia de sus antepasados desde el punto de vista de la década de los sesenta, la expresión canónica de asimilación sonaba real (pp. 2-3).

Massey y Sánchez concluyen que el modelo de Gordon es demasiado simplista e idealizado, y que no tiene en cuenta los frecuentes obstáculos y problemas a los que los inmigrantes tienen que hacer frente cuando dejan atrás a sus seres queridos y su entorno familiar para aventurarse en un futuro desconocido. Para Massey y Sánchez, entonces, la asimilación debe ser

entendida «no como un proceso de acomodamiento del inmigrante, sino como un proceso en ambos sentidos, de negociación de límites llevado a cabo entre los inmigrantes y los nativos» (Alba y Nee, 2003; Massey y Sánchez, 2010: 12-13).

En lugar de renunciar a su patrimonio lingüístico y a sus tradiciones culturales, muchos inmigrantes latinos en Estados Unidos buscan negociar dos lenguas y dos culturas (o, incluso, más, como es en el caso de inmigrantes representantes de lenguas indígenas como el náhuatl de México o las lenguas derivadas de los mayas en Guatemala). Siendo este el caso, los hispanohablantes en Estados Unidos no deberían ser vistos como una amenaza a la hegemonía del inglés o a la estabilidad de la sociedad estadounidense. No deben evocar desconfianza, ansiedad o miedo a un cambio radical (Buchanam, 2002). En cambio, deberían ser bienvenidos como una importante fuente de recursos que proporcionan una capa de riqueza a la humanidad. La competencia tanto en español como en inglés debería ser entendida como un activo nacional. Los hispanos, nativos y nacidos en el extranjero, quieren aprender inglés, como se ha demostrado en el elevado número de estudiantes de cursos de ESL, muchos de los cuales no pueden disfrutar de las clases, por no haber suficiente espacio para todos (Wiley y De Klerk, 2010). Los inmigrantes de origen hispano puede que no formen parte del «crisol de razas», pero son un ingrediente importante en el bol de ensalada multicultural y multilingüística que constituye Estados Unidos.

3. El futuro del español en Estados Unidos: ¿Cierto, incierto o moderado?

El conflicto sobre la educación bilingüe y nuestro camino como nación ... está profundamente fundamentado en la

propia naturaleza de la lengua. Si la lengua no fuese más que un conjunto de palabras, gramática y sonidos, habría, probablemente, mucha menos discordia sobre las políticas de educación del idioma de la nación. Sin embargo, la lengua es mucho más que simplemente palabras, gramática y sonidos. Como escribe el etnógrafo Cratis Williams, «la cultura se expresa a sí misma en el sonido». Da a los individuos y a los grupos su identidad y ... permite a los miembros de una sociedad transmitir e intercambiar valores, actitudes, habilidades y aspiraciones como portadores de cultura y creadores de cultura (Ovando, 1990: 341).

Las políticas relacionadas con la educación bilingüe han tenido una evolución desigual en Estados Unidos, cambiando según la ideología y la política sobre inmigración de los tiempos, lenguas y culturas, conflictos militares en el mundo, y amenazas a nuestra seguridad nacional (Spolsky, 2011). Dadas las políticas de antiinmigración y las políticas de educación restrictivas con la lengua durante el siglo XXI (Gabaldón y Ovando, 2011; Gándara y Hopkins, 2010), no será fácil convencer al público de resucitar una Ley de Educación Bilingüe. La lengua extranjera y los programas internacionales, unidos con la seguridad nacional de Estados Unidos están, no obstante, recibiendo apoyo financiero por parte del gobierno federal porque la sección 601 del Título VI de la Ley de Educación Superior estipula que «La seguridad, estabilidad y vitalidad económica de Estados Unidos en una era global compleja depende del conocimiento de las regiones del mundo, las lenguas extranjeras, asuntos internacionales, así como una base de investigación fuerte en estas áreas, tanto de los expertos americanos como de los ciudadanos estadounidenses» (Spolsky, 2011: 3). Siendo este el caso, se podría pensar que un patrimonio lingüístico como el español estaría fuertemente apoyado.

El reconocido erudito y lingüista Bernard Spolsky (2011) pregunta: ¿Necesita Estados Unidos una política sobre lenguas? Guiándose por cuatro principios interrelacionados, procede a contestar su propia pregunta con un sí. Los principios base son los siguientes:

- 1) El desarrollo de políticas para asegurar que no haya discriminación lingüística, que las lenguas y los hablantes de las lenguas específicas no sean ignorados en la prestación de servicios civiles.
- 2) El aprovisionamiento de programas adecuados para la enseñanza de inglés para todos, nativos o inmigrantes, mayores o jóvenes.
- 3) El desarrollo del respeto tanto por la capacidad multilingüística ... como por la diversidad lingüística individual (llevando a) enfoques que mejoren la situación y enriquezcan el conocimiento del patrimonio de comunidades lingüísticas.
- 4) Un programa de capacidad lingüística ramificada que fortalezca e integre una gran variedad de programas de educación lingüística, enlace los programas de patrimonio cultural con los programas de formación avanzada, basado en el patrimonio, la inmersión y en aproximaciones a las experiencias en el extranjero para reponer constantemente un grupo de ciudadanos eficientes capaces de realizar su trabajo profesional utilizando sus habilidades multilingües, y proporcionando instrucciones lingüísticas satisfactorias que conduzcan a una población multilingüe con conocimiento y respeto por otras lenguas y culturas (Spolsky, 2011: 5).

Entonces, ¿cómo se van a convertir en una realidad las ideas racionales y los marcos conceptuales de política lingüística justos e inclusivos que respetan todas las lenguas y culturas? Y, ¿realmente suponen una diferencia en cuanto a si las lenguas prosperan o mueren? Los fundadores de Estados Unidos no estaban demasiado preocupados por la primacía de la lengua inglesa como parte de la visión democrática o la misión del país. A principios de la década de 1980, sin embargo, el incremento de la inmigración procedente de América Latina a Estados Unidos, y la presión concomitante en la sociedad para proporcionar una educación bilingüe y para ayudar a los latinos a «fundirse» en la corriente principal, provocaron sentimientos antiinmigrantes y antihispanos rápidamente, articulados, sobre todo por los «guardianes» autoproclamados de la lengua inglesa, con el apoyo de las organizaciones que defendían el inglés en el país.

Es una triste realidad que no todas las lenguas y culturas sean valoradas equitativamente por los sectores dominantes de la sociedad estadounidense. Estados Unidos no ha sido un espacio favorable y acogedor en el que pudiesen florecer otras lenguas. Por esa y otras razones, el patrimonio lingüístico se rinde a menudo ante el inglés.

Los desafíos de mantener lenguas minoritarias son bien conocidos y están documentados. En la mayoría de contextos en todo el mundo, las lenguas sociales adicionales son abandonadas por sus hablantes en tres o cuatro generaciones ... Para los latinos, el modelo del bilingüismo de transición que conduce al desplazamiento lingüístico ha sido enmascarado por la continua llegada de nuevos inmigrantes monolingües hispanohablantes en comunidades bilingües. Las investigaciones realizadas a través del tiempo sobre el uso de la lengua en las comunidades latinas, sin

embargo, han dejado claro que, a pesar de la afluencia de los monolingües en dichas comunidades, el desplazamiento hacia el inglés entre los latinos es inconfundible (Valdés, 2008: 773).

Mientras que algunos temen que el desplazamiento lingüístico en Estados Unidos significará la desaparición eventual del español, otros están, igualmente, preocupados por las numerosas lenguas indígenas, con un reducido número de hablantes que, o bien ya han desaparecido o están en peligro de hacerlo en un futuro próximo. Una vez que estas lenguas alcanzan el umbral mínimo, es prácticamente imposible revertir el proceso (Fishman, 1991; Krashen, Tse, y McQuillan, 1998).

Será una tarea ardua distanciar el uso del español en Estados Unidos de las políticas lingüísticas despectivas de principios del siglo XXI y llevarlo por una ruta firme (Gándara y Hopkins, 2010; Ovando, 1990). Será necesario que las políticas lingüísticas den soporte a los programas lingüísticos duales del K-12, de tal forma que los estudiantes puedan dejar la escuela siendo tanto lingüísticamente como académicamente ciudadanos globales competentes. Se necesitarán recursos humanos y materiales para satisfacer la creciente demanda de enseñar español a los hispanohablantes (Valdés, 2008). Igualmente, los padres que hablan español tendrán que reunir la fuerza de voluntad y el entusiasmo necesarios para crear islotes culturales y lingüísticos en Estados Unidos, donde puedan mantener y transmitir su lengua de herencia a sus hijos, como mis propios padres hicieron conmigo cuando nos mudamos de Nicaragua, vía Guatemala y México, a Texas, Ohio e Illinois.

Si tuviésemos una bola de cristal, ¿cómo sería el futuro del español en Estados Unidos? Si bien el inglés no es la lengua oficial constitucional de Estados Unidos, se considera, de for-

ma indiscutible, la lengua nacional de facto. Sin embargo, con una población que se calcula que asciende a los 35 millones de hispanohablantes, el español es la segunda lengua madre no oficial de la nación. El idioma español es ahora de uso frecuente en Estados Unidos por los medios de comunicación locales y regionales en los informativos latinoamericanos y en los programas de entretenimiento. En lo que respecta a la política de Estados Unidos, para los partidos Demócrata y Republicano ahora resulta esencial tratar de conseguir el voto latino en las elecciones presidenciales, y durante la temporada de campaña, personalidades políticas y analistas hispanos tienen una gran demanda en los informativos nacionales y programas de entrevistas políticas. Josué González (2008: 780) considera que «mientras que los americanos hispanohablantes se vuelvan más activos en los procesos políticos del país y sus niveles de educación se incrementen, podrán encontrar formas para exigir un mayor reconocimiento del español, su lengua materna». Sin embargo, para que el español gane respeto y aceptación en la amplia sociedad estadounidense, tendrá que perder la asociación de su uso con un bajo nivel de educación y un trabajo no calificado. Eso no es probable que suceda hasta que haya una infraestructura en Estados Unidos que apoye el logro académico y el desarrollo intelectual tanto de los hispanos nativos como de los nacidos en el extranjero, y que, por lo tanto, dé lugar a la profesionalización de la fuerza de trabajo. Esto significa que el pre-K-12 y la educación superior deben ser cada vez más accesibles a la población hispana, especialmente en áreas de alta demanda, como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.

Finalmente, el foco principal de las instituciones educativas y de las políticas de inmigración de Estados Unidos debería promover no solo la diversidad lingüística, sino también la excelencia académica interdisciplinaria para todos los estudiantes.

No hay ninguna razón por la que los estudiantes de origen español no puedan sobresalir en ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas, arte, música y otros idiomas. Para que esto suceda, sin embargo, el sistema educativo debería proveer un ambiente cultural y lingüísticamente sensibles que respeten la experiencia vivida por cada estudiante. Hay investigaciones empíricas que sugieren que este es el enfoque más eficaz (Ovando y Combs, 2012; Crawford y Krashen, 2007).

A pesar de los altamente divulgados sentimientos antiinmigrantes en gran parte del país y las políticas restrictivas que se han implementado como resultado, soy optimista en relación a que las cosas están empezando a cambiar, y que la interconexión de la «aldea global» (*global village*, en inglés) cada vez más digital y multilingüe en la que vivimos, seguirá reforzando la importancia de la coexistencia del español y el inglés en Estados Unidos. Por un lado, la gente ha empezado a reconocer el valor del bilingüismo en el entorno empresarial actualmente cada vez más altamente competitivo. «Cada trabajo que he tenido ha sido porque aprendí español», dijo Paula Cortés, especialista en la adquisición de lenguaje para el Distrito Escolar de Tucson, en una mesa redonda de la Reunión de Programas Bilingües, en Mesa, Arizona, a la que acudieron investigadores, académicos, profesionales, activistas de la comunidad, profesores y administradores de escuelas (Mesa Community College, 19 de abril, 2013). Más allá de sus beneficios económicos probados, la educación bilingüe ha demostrado que promueve el desarrollo cognitivo, y es, sin duda, una clara contribución a la comprensión multicultural (García, 2005; García y Náñez, Sr., 2011; Collier y Thomas, 2009; Thomas y Collier, 2012; Ovando, 2012a). Esta aproximación educacional es tan efectiva, de hecho, que hay una larga lista de espera de padres ansiosos de inscribir a sus hijos en programas bilingües en San Francisco, Arizona, Nuevo México, Utah y Carolina del Norte

(la escuela bilingüe Puente de Hozho en Flagstaff, Arizona, es un ejemplo claramente exitoso; ver <http://www.fusd1.org/Domain/477>).

Veo signos prometedores, tanto nacional como regionalmente, de que la educación bilingüe en español y en inglés está regresando, incluso en mi conservador Estado de Arizona, cuya draconiana legislación de inmigración ha sido noticia de portada a lo largo de toda la nación y del mundo (Ovando y Combs, 2012; Quesada Sanders, 2013). Este resurgimiento del interés por la educación bilingüe puede ser atribuido a numerosos factores. Ha sido catalizado por el activismo por parte de los padres y las comunidades latinas; la defensa de los profesores y administradores de escuelas que impartían clases en las comunidades latinas; el apoyo de subvenciones federales para la promoción de los programas bilingües o programas bilingües en ambas direcciones, incluido un subsidio para los métodos de enseñanza y aprendizaje más prometedores basados en la investigación para estudiantes de minorías lingüísticas que estudian ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés); la defensa por el Consejo Nacional de la Raza, el Centro Hispano Pew, la Asociación Nacional de Latinos Funcionarios Electos y Designados (NALEO, por sus siglas en inglés) y el Instituto de Normativa Tomás Rivera; y un fuerte apoyo y defensa por parte de la Asociación Nacional de Educación Bilingüe, que, actualmente, promueve la creación y distribución de «Reconocimientos de bilingüismo escrito y con capacidad lectora» en las escuelas elementales y secundarias a lo largo de la nación para los estudiantes con méritos.

Durante la redacción de este artículo, el Congreso de Estados Unidos parece estar avanzando en una reforma del proyecto de ley migratoria bipartidista. La dirección que está tomando el debate me da una gran esperanza de que a los aproximada-

mente 11 millones de inmigrantes sin papeles en el país (muchos de los cuales son hispanos) pronto se les ofrecerá un camino hacia la ciudadanía, asumiendo que tengan que pasar ciertas pruebas y cumplir ciertos criterios, y que puedan permitirse pagar una elevada tasa de solicitud. Una vez que estos individuos salgan de las sombras de la justicia, encontrarán, probablemente, espacios sociales, culturales, laborales y escolares en los que construir identidades híbridas para promover el bilingüismo en español y en inglés. Por tanto, veo razones para ser optimista en el largo plazo, más allá de 2013.

En 1650, las lenguas dominantes en el territorio que hoy conocemos como Estados Unidos eran los dialectos de las familias lingüísticas algonquin y siouan. Solo 150 años más tarde, en 1800, las lenguas más usadas eran inglés y alemán. Hacia 1950, se había dado otro cambio, reemplazando el español al alemán como segunda lengua más hablada en la nación (Campbell, 1997; Adams, 1993; López Morales, 2011). Históricamente hablando, este es un cambio increíblemente rápido. A medida que avanzamos hacia el punto medio de los siguientes 150 años, uno se podría preguntar qué lenguas liderarán el *ranking* de las dos más habladas en Estados Unidos en el año 2100. ¿Habremos experimentado otro cambio espectacular? ¿O seguirá el español manteniéndose como la segunda lengua más hablada en la nación? La población de habla hispana en Estados Unidos, que se estima que asciende a 50 millones o más hoy en día, puede continuar manteniendo su herencia lingüística y sus patrones culturales o biculturales asociados. Algunos expertos, sin embargo, tienen una visión más conservadora de cómo será el individuo de habla hispana en el futuro. Andrew Lynch (2013: 77-78), por ejemplo, piensa que el futuro de la lengua española en Estados Unidos depende de numerosas variables, incluidas las relaciones de este país con otros de habla hispana; las futuras legislaciones sobre inmigración; el

establecimiento de la educación formal en español; y, especialmente, la convicción de las comunidades hispanas de que merece la pena mantener su lengua a través de sus hijos, además del inglés. Al final, sin embargo, el papel más importante podría recaer sobre la economía global y la cultura popular, especialmente la música y los medios de comunicación social. Podría darse el caso de que Twitter, Facebook, el correo electrónico, Youtube, Skype, etc., den forma al futuro panorama lingüístico de Estados Unidos.

Bibliografía

- ADAMS, Willi Paul (1993), *The German Americans: An ethnic experience*. Traducido y adaptado por LaVern J. Rippley y Eberhard Reichmann. Nueva York, German Information Center. <http://maxkade.iupui.edu/adams/toc.html> (consultado el 12 de febrero de 2013).
- AGUILAR, J. (2008), «Spanish, decline in use». En J. González (ed.), *Encyclopedia of bilingual education*. Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 770-772.
- ALBA, R., y NEE, V. (2003), *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- AMMON, U. (2010), «World languages: Trends and futures». En Coupland, N. (ed.), *The handbook of language and globalization*. Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 101-122.
- BAKER, C., y JONES, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon BS21 7HH: Multilingual Matters.
- BIALYSTOK, E. (2001), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BUCHANAN, P. J. (2002), *The death of the West: How dying popu-*

- lations and immigrant invasions imperil our country and our civilization.* Nueva York, St. Martin's Griffin.
- CAMPBELL, L. (1997), *American Indian languages: The historical linguistics of Native America* (Oxford Studies of Anthropological Linguistics). Nueva York, Oxford University Press.
- COLLIER, V. P., y THOMAS, W. P. (2009), *Educating English learners for a transformed world.* Albuquerque, Fuente Press.
- CRAWFORD, J. (1992a), *Hold your tongue: Bilingualism and the politics of «English Only».* Reading, MA, Addison-Wesley.
- (ed.). (1992b), *Language loyalties: A source book on the official English controversy.* Chicago, University of Chicago Press.
- (1998), *Issues in language policy: Bilingual education.* Recuperado de ourworld.compuserve.com/homepages/JW-Crawford/biling.htm
- (1999), *Bilingual education: History, politics, theory and practice*, 4/e. Los Ángeles, Bilingual Education Services.
- (2000), *At war with diversity: US language policy in an age of anxiety.* Nueva York, Multilingual Matters.
- (2004), *Educating English learners: Language diversity in the classroom*, 5.^a ed., Los Ángeles, Bilingual Educational Services.
- (2008), *Advocating for English learners: Selected essays.* Tonawanda, Multilingual Matters.
- CRAWFORD, J., y KRASHEN, S. (2007), *English learners in American classrooms: 101 questions - 101 answers.* Nueva York, Scholastic.
- CUMMINS, J. (2006), «Foreword». En C. J. Ovando, M. C. Combs, y V. P. Collier, *Bilingual & ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts*, 5.^a ed., Boston, McGraw-Hill, p. xxix.
- DAVIS, K., OVANDO, C. J., y MINAMI, M. (en prensa), «Language and literacy acquisition theories». En B. Irby, G. Brown, y R. Lara-Alecio (eds.), *Handbook of educational theory.* Charlotte, NC, Information Age Publishing.
- DUMITRESCU, D., y PIÑA-ROSALES (eds.) (2013), *El español en*

- los Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplina-
rios*. Nueva York, Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- EPSTEIN, N. (1977), *Language, ethnicity, and the schools: Policy alternatives for bilingual-bicultural education*. Washington, D.C., Institute for Educational Leadership. George Washington University.
- FISHMAN, J. (1991), *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- GABALDÓN, S. A., y OVANDO, C. J. (2011), «Restrictive English-Only policies in a globalizing world: The conflictive case of Arizona orchestrated by a conservative political agenda». En L. Olmos, C. A. Torres, y R. Van Heertum (eds.), *In the shadow of Neoliberalism: Twenty-five years of education reform in North America*. Oak Park, IL, Bentham Science Publishers.
- GÁNDARA, P., y HOPKINS, M. (eds.) (2010), *Forbidden language: English learners and restrictive language policies*. Nueva York, Teachers College, Columbia University.
- GARCÍA, E. G. (2005), *Teaching and learning in two languages: Bilingualism and schooling in the United States*. Nueva York, Teachers College, Columbia University Press.
- GARCÍA, E. G. y NÁÑEZ, Sr. (2011), *Bilingualism and cognition: Informing research, pedagogy, and policy*. Washinton, DC, American Psychological Association.
- GONZÁLEZ, J. (1975): «Coming of Age in Bilingual/bicultural Education. A Historical Perspective». *Inequality in Education*. 19. 5-17.
- GONZÁLEZ, J. M. (2008), «Spanish, the second national language». En J. M. González, (ed.), *Encyclopedia of bilingual education*. Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 770-784.
- GROSJEAN, F. (1982), *Life with two languages*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

- HAKUTA, K. (1986), *Mirror of language: The debate on bilingualism*. Nueva York, Basic Books.
- HAVIGHURST, R. J. (1978), «Structural aspects of education and cultural pluralism». *Educational Research Quarterly*, 2(4), 5-19.
- HECHINGER, F. M. (1978), «Political issues in education: Reflections and directions». En W. I. Israel (ed.), *Political issues in education*. Washington, D.C., Council of Chief State School Officers, pp. 127-135.
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E., COHEN, A. D., y BELTRAMO, A. F. (eds.) (1975), *El lenguaje de los chicanos*. Arlington, VA, Center for Applied Linguistics.
- HIGHAM, J. (1988), *Strangers in the land: Patterns of American nativism, 1860-1925*, 2.^a ed., New Brunswick,: Rutgers University Press.
- HIGHAM, J. (1992), «Crusade for Americanization». En J. Crawford (ed.), *Language loyalties: A resource book on the Official English controversy*. Chicago, IL, University of Chicago Press, pp. 72-84.
- HUNTINGTON, S. P. (2004), *Who are we? The challenges to America's national identity*. Nueva York, Simon & Schuster.
- KLOSS, H. (1998): *American Bilingual Tradition*. Washington D.C., Center for Applied Linguistics.
- KRASHEN, S. D., Tse, L., y MCQUILLAN, J. (eds.) (1998), *Heritage language development*. Culver City, CA, Language Education Associates.
- KRAUSS, M. (1995), *Keynote Address: Endangered languages: Current issues and future prospects*. Dartmouth College, Hanover, NH.
- LIPSKI, J. M. (2000), «Back to zero or ahead to 2001? Issues and challenges in U.S. Spanish research». En A. Roca (ed.), *Research on Spanish in the United States: Linguistic issues and challenges*. Somerville, MA, Cascadilla Press, pp. 1-41.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. (2011), *La andadura del español por el mundo*. México, Taurus.

- LUZ REYES, M. D., y HALCÓN, J. J. (2008), «Early bilingual programs, 1960s». En J. M. González, (ed.), *Encyclopedia of bilingual education*. Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 233-237.
- LYNCH, A. (2013), «Observaciones sobre comunidad y (dis) continuidad en el estudio sociolingüístico del español en Estados Unidos». En D. Dumitrescu y G. Piña-Rosales (eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*. Nueva York, Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- MACÍAS, R. F. (1994), «California adopts Proposition 187: Voters pass measures prohibiting educational, welfare and medical services to undocumented immigrants; challenge to constitutionality yields temporary relief». *NABE News*, 18 (3), 1, 24-25.
- (2000), «Language politics and the sociolinguistic historiography of Spanish in the United States». En J. K. Peyton, P. Griffin, W. Wolfram, y R. Fasold (eds.), *Language in action: New studies of language in society*. Cresskill, NJ, Hampton Press, pp. 52-83.
- MASAHIKO, M., y OVANDO, C. J. (2004), «Language issues in multicultural contexts». En J. Banks y C. McGee Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education*, 2.^a ed., San Francisco, CA, Jossey-Bass, pp. 567-588.
- MASSEY, D. S. (1995), «The New Immigration and the Meaning of Ethnicity in the United States». *Population and Development Review*, 21 (3), 631-652.
- MASSEY, D. S., y SÁNCHEZ, R. M. (2010), *Brokered boundaries: Creating immigrant identity in anti-immigrant times*. Nueva York, Russell Sage Foundation.
- MCCLOSKEY, M. L. (ed.) (2008): *Integrating English: Developing English Language and Literacy in the Multilingual Classroom* (7.^a ed.) Upper Saddle, NJ, Pearson Publishers.
- NICOLAU, S., y VALDIVIESO, R. (1992), «Spanish language shift: Educational implications». En J. Crawford (ed.), *Lan-*

- guage loyalties*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 317-325.
- OLIVAS, M. (2012), «Dream Act». En J. Banks (ed.), *Encyclopedia of diversity in education*. Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 717-719.
- OVANDO, C. J. (1990), «Essay Review, Politics and pedagogy: The case of bilingual education». *Harvard Educational Review*, vol. 60 (3), pp. 341-356.
- (2001), «Language diversity and education». En J. Banks y C. McGee Banks (eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, 4.^a ed., Nueva York, John Wiley and Sons, pp. 268-291.
- (2003), «Bilingual education in the United States: Historical development and current issues», *Bilingual Research Journal*, 27 (1), pp. 1-24.
- (2012a), «Bilingualism». En J. Banks (ed.), *Encyclopedia of diversity in education*. Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 226-228.
- (2012b), «English language learners». En J. Banks (ed.), *Encyclopedia of diversity in education*. Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 783-785.
- OVANDO, C. J., y COMBS, M. C. (2012), *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts* (5.^a ed.), Boston, McGraw-Hill.
- OVANDO, C. J., y DAVIS, K. M. (2012), «School reform and use of English in Latin America: Costa Rica, Mexico, and Peru». En J. Banks (ed.), *Encyclopedia of diversity in education*. Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 1890-1894.
- OVANDO, C. J., y GABALDÓN, S. A. (2012), «Redesignated English language learners». En J. Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 788-789.
- OVANDO, C. J., y WILEY, T. G. (2003), «Language education in the conflicted United States». En J. Bourne y E. Reid (eds.), *World yearbook of education 2003: Language education*. UK, Kogan Page, pp. 141-155.

- Pew Hispanic Center. <http://www.pewhispanic.org/2012/04/23/net-migration-from-mexico-falls-to-zero-and-perhaps-less/> Phillipson, R. (ed.). (2000), *Rights to language: Equity, power, and education*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- PEYTON, J. K., RANARD, D. A., y MCGINNIS, S. (eds.) (2001), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- PORTES, A., y RUMBAUT, R. (2001), *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, University of California Press.
- QUESADA SANDERS, I. (2013), *In the shadows: The invisible cohort of Mexican diaspora students: A phenomenological study of Los Retornos in Morelia, Michoacán*. (Doctoral dissertation, Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University).
- REYES, de la L., HALCÓN, M., y NIETO, S. (2000), *The Best of our Children: Cultural Perspectives on Literacy for Latino Students*. Nueva York, Teachers College Press.
- RICENTO, T., y BURNABY, B. (eds.) (1998), *Language and politics in the United States and Canada: Myths and realities*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- RICKFORD, J. R., y RICKFORD, R. J. (2000), *The story of Black English*. Nueva York, John Wiley & Sons.
- RIDGE, M. (ed.) (1981), *The new bilingualism: An American dilemma*. Los Ángeles, CA, University of Southern California Press/Transaction Books - Rutgers University.
- ROCA, A. (ed.) (2000), *Research on Spanish in the United States: Linguistic issues and challenges*. Somerville, MA, Cascadilla Press.
- ROSAS, I. (2008), «Spanglish». En J. González (ed.), *Encyclopedia of bilingual education*. Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 767-770.
- RUMBAUT, R. G. (2009), «A language graveyard? The evolution of language competencies, preferences and use among

- young adult children of immigrants». En T. G. Wiley, J. S. Lee, y R. Rumberger (eds.), *The education of language minority immigrants in the United States*. Bristol, UK, Multilingual Matters, LTD, pp. 35-71.
- RUMBAUT, R.G.; MASSEY, D. S., y BEAN, F. D. (2006), «Linguistic life expectancies: Immigrant language retention in southern California». *Population and Development Review*, 32(3), pp. 447-460.
- SANTA ANA, O. (ed.) (2004), *Tongue tied: The lives of multilingual children in public education*. Nueva York, Rowman & Littlefield.
- SCHNAIBERG, L. (1995), «Judge rejects Proposition 187 bans on California Services». *Education Week* 15(13), 13.
- SHERZER, J. (1992), «A richness of voices». En A. M. Josphy, Jr. (ed.), *America in 1492: The world of the Indian peoples before the arrival of Columbus*. Nueva York, Alfred A. Knopf, pp. 251-275.
- SPOLSKY, B. (2011), «Does the United States need a language policy?», *Caldigest, March*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics (www.cal.org).
- SPRING, J. (2004), *Deculturation and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States*, 4.^a ed., Boston, McGraw-Hill.
- STAVANS, I. (2003), *Spanglish: The making of a new American language*. Nueva York, Rayo.
- TEITELBAUM, H., y HILLER, R. J. (1977), «Bilingual education: The legal mandate». *Harvard Educational Review*, 47, 138-170.
- THOMAS, W. P., y COLLIER, V. P. (2012), *Dual language education for a transformed world*. Albuquerque, NM, Fuente Press.
- TIENDA, M., y MITCHELL, F. (eds.) (2006), *Hispanics and the future of America*, Washington, D.C., National Academy Press.

- TOLLEFSON, W. J. (ed.) (2013), *Language policies in education: Critical issues*, 2.^a ed., Nueva York y Londres, Routledge.
- TSE, L. (2001), *Why don't they learn English?» Separating fact from fallacy in the U.S. language debate*. Nueva York, Teachers College, Columbia University Press.
- VALDÉS, G. (2001), *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. Nueva York, Teachers College, Columbia University.
- (2008), «Spanish, proactive maintenance». En J. González (ed.), *Encyclopedia of bilingual education*. Thousand Oaks, CA, SAGE, pp. 772-778.
- VÉLEZ-IBÁÑEZ, C. (trabajo en progreso), *Spanish literacy and language in the Southwest United States: Hegemonic language politics from colonial period to the present*.
- VELTMAN, C. (1988), *The future of the Spanish language in the United States*. Nueva York, Hispanic Policy Development Project.
- WILEY, T. G. (2007), «Immigrant language minorities in the United States». En M. Hellinger y A. Pauvels (eds.), *Handbook of language and communication: Diversity and change*. Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 53-85.
- WILEY, T. G., y DE KLERK, G. (2010), «Common myths about literacy and language diversity in the multilingual United States». En S. N. Lukanovič (ed.), *A shared vision - A global paradigm to promote linguistic and cultural diversity*. Ljubljana, Slovenia: Inštitut narodnostna vprašanja/Institute for Ethnic Studies - Ljubljana, Slovenian National Commission for Unesco, pp. 107-143. Fully revised and updated, with permission, from Wiley, T.G. (2005), *Literacy and language diversity in the United States* (capítulo 2). Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- WILEY, T. G., LEE, J. S., y RUMBERGER, R. (eds.) (2009), *The education of language minority immigrants in the United States*. Bristol, Multilingual Matters.

CAPÍTULO 4

EL ESPAÑOL COMO VEHÍCULO DE ADAPTACIÓN ENTRE MIGRANTES DE PRIMERA Y SEGUNDA GENERACIÓN EN ESTADOS UNIDOS

Patricia Fernández-Kelly

1. Introducción

En los antiguos textos bíblicos, la palabra hablada significa creación no exclusivamente de símbolos o intercambios sociales, sino también de objetos físicos. Cuando Dios dice «hágase la luz», hace algo más que emitir sonidos coherentes. El lenguaje evidencia la capacidad del ser omnipotente para generar espacio, orden y continuidad en el mundo concreto. Tal es el hecho tanto en Génesis, el primer libro del Pentateuco hebreo, como en el Evangelio de San Juan, texto que comienza con la contundente afirmación «En el principio existía la Palabra y la Palabra estaba con Dios, y la Palabra era Dios», cuyo significado parece claro y absoluto: la enunciación de sonidos con significado discernible representa una fuente crítica de conocimiento tanto inmanente como trascendente. Tal referencia bíblica señala el profundo significado del lenguaje en la definición de la experiencia humana. Lo tomo en cuenta en tanto que relato la relativamente moderna historia de la relación en-

tre la lengua y la migración. Presto atención en particular al español como medio de comunicación en el hemisferio occidental y como sello distintivo relacionado con la raza y la etnia en Estados Unidos.

En este capítulo me propongo sintetizar el conocimiento actual en lo referente al papel del idioma —tanto oral como escrito— en los procesos de asimilación de migrantes de primera y segunda generación en Estados Unidos. Tal tema es oportuno y significativo dado el panorama migratorio a nivel mundial. Solo un pequeño porcentaje de la población terrestre cruza fronteras internacionales para residir en un país ajeno —3 por ciento del total de seres humanos en el planeta (Banco Mundial, 2005, tabla 6.13)—, pero la concentración de migrantes en áreas metropolitanas de naciones tanto avanzadas como en desarrollo es considerable; da forma a la vida urbana en ciudades como La Paz, Pekín y Kinshasa, pero también en lugares como Los Ángeles, Nueva York, París y Bruselas. En tanto que la globalización y otros procesos de integración económica avanzan, nuevos flujos migratorios emergen que conectan puntos en países en desarrollo con áreas en los países avanzados. En lugares de recepción, el inmigrante debe desplegar las destrezas y habilidades necesarias para sobrevivir e integrarse en sociedades que son no solamente nuevas y extrañas sino, con frecuencia, también hostiles a los extranjeros. El idioma, tanto el llevado del país de origen como el adquirido en el nuevo contexto, es fundamental en los procesos de adaptación social.

En Estados Unidos, el porcentaje más alto de migrantes procede de América Latina y la mayoría vienen de México, nación vecina con la cual Estados Unidos comparte una frontera de casi 3.200 km (Massey, Durand y Malone, 2003). Es por tal razón que mi análisis se centra principalmente en los

dos idiomas —el inglés y el español— que usan los migrantes hispanos en el contexto estadounidense. Sin embargo, tal experiencia en el entorno americano refleja y reproduce la aún más generalizada realidad de los migrantes de otras nacionalidades y en otras partes del mundo (Alonso, 2004; De Swaan, 2001; Dustman y Fabri, 2003; Gutiérrez, 2007; Zimmermann, 2005). En otras palabras, es posible generalizar mi análisis a múltiples ambientes geográficos y culturales.

Divido este capítulo en cuatro partes. En la primera discuto la importancia del idioma como instrumento cultural cuyas dimensiones políticas, sociales y económicas han definido el destino de poblaciones, regiones y naciones casi desde el principio de la historia. Mi objetivo en tal sentido es recordar el significado de la palabra oral y escrita en la creación de conceptos e ideas que configuran la realidad de individuos y grupos en espacios sociales. Cambios históricos en el idioma también reflejan cambios estructurales en las relaciones humanas (Kerswill, 2006). Así lo constatan, por ejemplo, el surgimiento de las lenguas romances, específicamente el español, tras la larga ocupación romana en la península Ibérica y posteriormente la conquista árabe del mismo territorio. Semejante a tales casos es la influencia del inglés a nivel hemisférico y mundial que ha transformado en alguna medida al español. Igualmente significativo es el hecho de que los hispanoparlantes se han convertido en una poderosa fuerza que ha alterado los patrones culturales en Estados Unidos, incluido el idioma dominante. Es así que la migración contemporánea en un contexto mundial de globalización e integración económica tiene un profundo efecto sobre la manera en que tanto los individuos como los grupos sociales se comunican a través del lenguaje. Todo esto tiene un importante significado social y cultural tanto para la primera como para las subsecuentes generaciones de inmigrantes en el país.

En la segunda y tercera partes de este trabajo resumo los debates sobre el uso del lenguaje en Estados Unidos y describo de manera general el uso del español en la población hispana. Ya que Norteamérica es por sí misma el resultado de continuos flujos migratorios desde su origen, existen numerosos estudios desde el final del siglo XIX acerca de las ventajas y desventajas del bilingüismo. Tales pugnas reflejan concepciones y conflictos sobre las divisiones raciales y la clase social. En tal sentido, el uso del idioma ha sido fuente de ansiedad colectiva y tema central en discusiones públicas. Mi resumen muestra la manera en que dichos debates han sido abordados.

Finalmente, en la cuarta parte de este capítulo investigo el uso del idioma entre grupos de edad, en particular entre miembros de las nuevas generaciones de inmigrantes cuya aproximación a la palabra oral y escrita es altamente flexible y estética. La mezcla de la lengua llevada del país de origen con el inglés hablado en el contexto de recepción está generando, si no un nuevo lenguaje, sí una aproximación al dialecto diferenciable cuyas características son mejor percibidas a través de nuevas tendencias artísticas. El *hip-hop* —que incluye la música rap y el grafito— y lo que en Estados Unidos se conoce como música fusionada (*fusion music*) representan un vibrante repertorio cultural de gran significado para entender la Norteamérica contemporánea. Lejos de ser una violación a la integridad idiomática, el *espanglish*, tan felizmente utilizado por cantantes de origen cubano, mexicano y centroamericano en Estados Unidos, representa un intento por conciliar la palabra con las realidades vivenciales de los migrantes y, especialmente, sus descendientes en las nuevas generaciones.

Comienzo con un bosquejo histórico cuyo objetivo es enfatizar la durabilidad del idioma como instrumento de adaptación social y creatividad vivencial.

2. El lenguaje como producto social en el contexto histórico

No existe certeza o evidencia física del momento en el cual los homínidos comenzaron a utilizar la palabra hablada, pero es posible que tal evento ocurriera aproximadamente hace 200.000 años (Donald, 1993; Killam, 2001; Pinker, 2007). Ciertamente, el idioma hablado parece haber existido ya con firmeza hace cincuenta milenios (McLarnon y Hewitt, 1999). Muchos lingüistas suponen que el acceso al lenguaje coherente aportó importantes ventajas al ser humano en su capacidad de supervivencia. Así lo evidencian hallazgos arqueológicos en lo referente a la laringe y torsos encontrados en Medio Oriente y Europa que datan del período paleolítico. Bickerton (2009) concluye que los primeros vestigios de un lenguaje primitivo coinciden con las exigencias derivadas de actividades tales como la construcción de albergues y la recolección de comestibles necesarias para la subsistencia del *Homo habilis* hace casi dos millones de años.

Aunque los detalles del proceso evolutivo que llevó al uso del lenguaje se han perdido en el tiempo, existe consenso para afirmar que la palabra hablada fue uno de los medios que los seres humanos utilizaron en las etapas tempranas de su existencia para interactuar con medio ambientes hostiles y con otros miembros de la misma especie (Tobias, 1998). Frederick Engels, entre otros, hace notar el carácter interactivo de los órganos humanos con el medio ambiente. En su *Dialéctica de la naturaleza* (1883) dice: «La necesidad creó el órgano. La laringe poco desarrollada del mono se fue transformando ... mientras los órganos de la boca aprendían a pronunciar un sonido tras otro» (Engels, 1876). De la misma manera que el cuerpo humano cambió lentamente en tanto que se adaptaba a nuevas condiciones climatológicas e invenciones tecnológicas, el len-

guaje también experimentó procesos de refinamiento relacionados con la creciente complejidad de la sociedad.

Sabemos, por ejemplo, que hace aproximadamente de ocho a diez milenios, el surgimiento de ciudades como centros de intercambio comercial coincide con el acercamiento de grupos humanos ya diferenciables en términos de cultura e idioma (Andersson y Thelander, 1994). La torre de Babel mencionada en el Antiguo Testamento puede ser interpretada como una metáfora que refleja la presencia de diversos grupos lingüísticos en ciudades como Ur y Uruk en Mesopotamia, importantes centros de intercambio comercial y cultural. Es durante la misma época que aparecen los primeros textos escritos cuyo contenido indica la importancia del mercado y el balbuceante surgimiento de narrativas religiosas cuyo objetivo es explicar el origen de fenómenos naturales y el significado de la vida humana. El famoso Código de Hammurabi, creado en 1760 a.C., señala ya la presencia de conceptos legales maduros y sistemas éticos cuyos principios todavía norman la existencia contemporánea. En otras palabras, tales frutos del lenguaje evidencian progreso mental, biológico y social. También ilustran el extenso uso del idioma como fuente de conocimiento y como vehículo de adaptación a circunstancias cada vez más complejas.

El origen del español data aproximadamente de 218 a.C. (Santoyo, 2009). La expansión del Imperio romano difundió el latín como medio de comunicación no solamente en el territorio europeo, sino también en partes del Medio Oriente y norte de África. La conquista militar obligó a quienes permanecían en poblaciones subordinadas a aprender el idioma dominante. Aun en este caso que parece tan alejado de las condiciones presentes, el latín experimentó un proceso de escisión correspondiente a las clases sociales: las formas cultas representaron elementos de distinción entre los grupos pudientes y dominantes,

mientras que el latín vulgar se difundía entre las masas, eventualmente dando lugar al surgimiento de nuevos idiomas o lenguas romances, incluido el español. Al parecer, el origen del español como idioma independiente data de 950 d.C., fecha que corresponde a las glosas en textos religiosos encontrados en San Millán de la Cogolla (Gómez Redondo, 1998). Fue Alfonso X el primer monarca que sancionó el español como idioma autónomo tras de la fundación de la Escuela de Traductores de Toledo en el siglo XII.

En 711 d.C. se inicia la vertiginosa ocupación árabe que solamente siete años después habría de resultar en la conquista de casi todo el territorio español. Al quedar aislado, el latín perdió hegemonía lingüística. Fue solamente en 1492, fecha clave que también marca la llegada de Cristóbal Colón a costas del Caribe, que los musulmanes fueron expulsados de Granada, su último bastión. Casi ocho siglos de convivencia entre españoles y árabes se tradujeron en intensa fertilización lingüística. El español posee hoy unas cuatro mil palabras —casi una cuarta parte de su léxico— de origen árabe (Dworkin, 2012). Entre tales términos se encuentra el vocablo *Guadalupe* que, en la imaginación popular, se asocia no ya con la antigua ocupación musulmana sino con la tradición religiosa de países como México. La Virgen de Guadalupe fue no únicamente el elemento fundamental para generar identidad nacional en tal país a partir del siglo XVI, sino que también se convirtió en estandarte político en otros países latinoamericanos y, aún más recientemente, en Estados Unidos. César Chávez, uno de los líderes chicanos de mayor importancia en Norteamérica, utilizó la imagen de la Virgen de Guadalupe como símbolo de sus esfuerzos sindicales entre trabajadores agrícolas mexicanos durante la década de 1960. La misma imagen fue utilizada en 2006 y 2008 por miles de trabajadores indocumentados en manifestaciones de protesta en ciudades como Chicago y Los Án-

geles. Una sola palabra, *Guadalupe*, representa así más de mil años de continuidad y cambios lingüísticos, reflejo de fluctuantes condiciones históricas en un amplio panorama geográfico.

Igualmente el uso de una sola palabra a través del tiempo refleja la trayectoria típica del origen y la evolución del lenguaje —en un primer momento cambios políticos y económicos (en este caso la extensión del Imperio romano y más tarde la ocupación árabe) transforman repertorios lingüísticos autóctonos de manera dramática y perdurable—. Los idiomas así generados se convierten en sistemas susceptibles de constante transformación. Como haré notar más adelante, el mismo proceso de adaptación e innovación continúa en nuestros tiempos. Con el ascenso de Estados Unidos como potencia mundial, el inglés se ha vuelto una lengua franca con efectos similares aunque menos espectaculares que los que el latín experimentó en épocas anteriores. En otras palabras, la extensión del poder económico y político afecta al carácter y uso del lenguaje tanto en la antigüedad como en el presente.

El español es ahora una de las lenguas que mayor número de personas hablan en el mundo, después del mandarín y por encima del inglés. Se estima así que el 14 por ciento de la población mundial (935 millones de individuos) hablan mandarín, mientras que cerca del 6 por ciento (387 millones) hablan el español y el 5 por ciento (365 millones), el inglés (Ethnologue, 2009). Estas cifras se refieren a poblaciones para las cuales tales son los idiomas primarios aprendidos en países de origen durante la infancia. Sin embargo, el español también tiene gran relevancia entre grupos con altas destrezas técnicas e intelectuales. Existen en el mundo un billón y medio de individuos que utilizan Internet. En tal población, el inglés es la lengua más difundida, con 427 millones de usuarios, el mandarín ocupa el segundo lugar, con 233 millones y, en tercer

lugar, está el español con 122 millones (Internet World Stats, 2007). Es decir, que el español representa un recurso lingüístico de enorme importancia en el panorama mundial. Si se tiene en cuenta únicamente el hemisferio occidental, la relevancia de tal idioma es aún mayor, ya que es el medio de comunicación dominante en diecinueve países latinoamericanos además de España.

Finalmente, debe considerarse otro punto de relevancia en cuanto al significado del español, ya que el mayor número de migrantes tanto de primera como de segunda generación en Estados Unidos proceden de la República Mexicana, América Central y, en menor número, América del Sur. En ese país, el español es una lengua en ascenso, lo cual es obvio cuando se tienen en cuenta cambios tanto lingüísticos como culturales. Las palabras *adiós, salsa, fiesta, sierra, piñata, chorizo, peón* y *plaza*, entre muchas otras, son ya parte del vocabulario incluido en diccionarios de inglés. Asimismo, basta una breve visita a cualquier ciudad norteamericana para percibir el difundido uso del español tanto en letreros y rótulos como en documentos gubernamentales, mensajes telefónicos y las omnipresentes máquinas bancarias ATM. La paulatina visibilidad de los hispanos en Estados Unidos prefigura el creciente significado del español en el contexto norteamericano, tanto es así que el lema de la campaña presidencial de Barack Obama en 2008 (*Yes we can!*) es traducción directa del *¡Sí se puede!* que César Chávez, el famoso activista mexicano, utilizó en sus luchas sindicales entre trabajadores agrícolas hace casi cinco décadas.

La difusión del español como idioma ascendente representa el último capítulo en la historia de Estados Unidos como país de inmigrantes capaz de absorber múltiples diferencias culturales y lingüísticas. Reflexiono sobre ese tema en la siguiente sección.

3. Migración e idioma en Estados Unidos

Aún el comienzo de la época colonial en Norteamérica está relacionado con flujos migratorios en este caso procedentes de Europa. La llegada de colonizadores ingleses a la costa de Virginia en 1607 tuvo como resultado la fundación de Jamestown, lugar cuyo nombre honra al rey Jaime I de Inglaterra. También es cierto que, durante el largo período de dominación inglesa, muchos grupos arribaron al territorio estadounidense no solo de Europa sino también del Medio Oriente y Asia (Foner y Frederickson, 2005). El Nueva York colonial vio llegar grupos de musulmanes y judíos. Igualmente, pequeños grupos originarios de China y Tailandia encontraron rutas hacia la costa de California. La instauración de la esclavitud que resultó en el traslado de cientos de miles de personas procedentes de África occidental a las plantaciones sureñas representa asimismo una forma de migración, aunque involuntaria. Así, el tránsito demográfico de países de origen al territorio norteamericano se manifiesta desde los orígenes del país.

También es cierto que aun antes de la guerra de Independencia iniciada en 1776 por un pequeño grupo de insurgentes nacidos en las tierras colonizadas, la migración adquiere visibilidad como problema social y político en Estados Unidos. Asombra saber que Benjamin Franklin, cuya firma está inscrita en la Declaración de Independencia y cuyo genio científico es todavía fuente de inspiración, contempló con resentimiento y sospecha la llegada de migrantes alemanes a quienes censuró severamente y a los cuales repudió abiertamente. En una carta escrita en 1753, Franklin se refiere a los alemanes con estas palabras: «... aquellos que vienen son generalmente los más ignorantes y estúpidos de su propia nación...». En el mismo escrito añade que «pocos de sus hijos en este país aprenden el inglés. Los rótulos en nuestras calles tienen inscripciones en

ambos idiomas ... De no poder contenerse su migración ... pronto tendrán mayores números que los nuestros ... no será posible mantener nuestro lenguaje; y nuestro gobierno será precario» (Lack, 1919; Seavey, 1999). Es decir, que aun antes del surgimiento de Estados Unidos como país soberano, la migración emerge como tema de debate público. Las palabras de Franklin representan el comienzo de una contradicción todavía presente en el contexto norteamericano: la tensa coexistencia entre la migración causada en gran parte por las demandas del mercado laboral y las reacciones hostiles de previos ciudadanos y residentes. Los descendientes de los inmigrantes alemanes vilipendiados por políticos de alcurnia como Franklin constituyen ahora la población más numerosa en Estados Unidos. La mayoría apenas recuerdan sus orígenes ancestrales y todos hablan el inglés como idioma primario (Portes y Rumbaut, 2006). Entre ellos hay muchos que ahora comparten opiniones semejantes a las de Franklin aunque con respecto a otros inmigrantes, especialmente aquellos procedentes de México y Centroamérica.

Si bien es cierto que la migración es una hebra fundamental en el tapiz histórico estadounidense, su importancia tanto cualitativa como cuantitativa aumenta significativamente durante la segunda mitad del siglo XIX, en parte debido al crecimiento industrial. Es a partir de entonces que Estados Unidos se destaca como potencia fabril. Durante esta época surgen emporios manufactureros en ciudades como Nueva York, Detroit, Pittsburgh y Baltimore. La industria crece según la manufactura de bienes de capital, incluida la gran maquinaria en las industrias del acero, metalúrgica, petroquímica y más tarde automotriz, aunque también en lo que toca a mercancías no durables como los comestibles, las prendas de vestir y la multiplicidad de objetos necesarios para la expansión de las clases medias cuyo ascenso también data de tal período. Hallazgos

petroleros, y la explotación de recursos mineros, al igual que el comercio tanto interno como internacional, incrementan la demanda laboral. Hacia la mitad del siglo XIX, sin embargo, Estados Unidos es un país en crecimiento con vastos territorios, algunos todavía por ser subyugados, pero con una fuerza laboral limitada. Es por eso que las nuevas firmas manufactureras y comerciales comienzan a reclutar personal en Europa, que a la sazón enfrenta divisiones políticas y enfrentamientos de clase. La migración, especialmente aquella derivada del reclutamiento organizado por parte de intereses manufactureros y comerciales, ofrece a las clases populares europeas —polacos, rusos, alemanes, bohemios, italianos e irlandeses— la posibilidad de romper con el pasado e imaginar un futuro de prosperidad en el naciente país norteamericano.

Es decir, que la migración a Estados Unidos fue desde mediados del siglo XIX principalmente el efecto de la oferta y demanda laborales. Por la misma razón, la mayor parte de aquellos que han emigrado a Estados Unidos en busca de oportunidad provienen de las clases vulnerables en sus países de origen y su llegada casi siempre ha conllevado objeciones, hostilidad y prejuicio. Sin embargo, también es verdad que las perspectivas democráticas, el predominio del mercado altamente competitivo y las fuertes instituciones legales en Norteamérica han proporcionado a los grupos inmigrantes medios de ascenso social y asimilación cultural (Fernández-Kelly, 2013). La coexistencia de la discriminación con la oportunidad representa la contradicción central del proyecto nacional estadounidense, tanto dolorosa como fértil.

Quizá la ilustración más clara de este proceso sea el notable incidente ocurrido en Chicago en 1886 en la plaza urbana llamada Haymarket. Una manifestación pública fue organizada para principio del mes de mayo de ese año como resulta-

do de protestas por parte de trabajadores industriales, muchos de ellos de origen alemán, y bajo la dirección de un pequeño grupo de intelectuales y periodistas. Es importante recordar que tal evento fue anunciado en pancartas y folletos bilingües —tanto en español como en alemán—, evidencia del reciente arribo por parte de los obreros que habrían de participar. Durante la protesta detonó una bomba que mató a varios policías. Los participantes fueron reprimidos y sus dirigentes encarcelados con efectos dramáticos (Avrich, 1986). Tal evento es la razón por la cual el Día del Trabajo se celebra el primero de mayo casi en todas partes del mundo. Parece irónico que haya sido en Estados Unidos donde se originara tan importante fecha para honrar a los trabajadores mundiales. Sirva este ejemplo para recordar el significado de Estados Unidos en la lucha por los derechos del obrero. Igualmente importante es hacer notar que este evento clave combina elementos cruciales en términos de migración, idioma y clase social (Fernández-Kelly, 2013). Muchos de aquellos que ya participaban en manifestaciones contra la explotación, los bajos salarios y las malas condiciones laborales hablaban un idioma distinto al inglés. Su expresión política prefigura muchas de las luchas que otros trabajadores más recientes y de otros países han iniciado.

Indico con el anterior ejemplo la notable continuidad en los procesos migratorios a Estados Unidos que reflejan tanto a las fuerzas del mercado como a las intervenciones políticas de trabajadores interactuando con aquellos que los emplean y con los agentes del estado nacional. En efecto, el estado norteamericano irrumpe a finales del siglo XIX como árbitro en las relaciones obrero-patronales (Chalmers, 1999). Son las burocracias a nivel federal y estatal quienes generan el aparato legislativo para organizar mercados, proteger intereses capitalistas y conceder crecientes beneficios económicos y políticos a una fuerza de trabajo inmigrante. La consolidación de los sindicatos, la

creación de infraestructura física para sostener la vida tanto urbana como rural y la renovada participación cívica en un contexto de pluralismo étnico y racial han sido importantes logros del llamado «sueño americano». Para mediados del siglo xx, sobre una poderosa base industrial y creciente dominio a nivel mundial, Estados Unidos consolida un ejemplar contrato social caracterizado por el creciente equilibrio entre trabajadores y capitalistas mediado por el estado nacional.

4. Bilingüismo, discriminación y asimilación en Estados Unidos

El éxito social, económico y político del experimento norteamericano es, en gran modo, el resultado de la interacción entre asimilación social y discriminación étnica y racial. Significativamente, tal proceso se ha centrado en el uso del idioma. Para principios del siglo xx el intenso debate acerca de la legitimidad de la lengua y los peligros del bilingüismo adquiere nuevas dimensiones, en parte, como consecuencia de estudios cuyas conclusiones difieren considerablemente (Portes y Rumbaut, 2006, capítulo 7). En este momento el intercambio científico no se centra en la aducida relación entre falta de conocimiento del inglés y bajos niveles de inteligencia como en épocas anteriores, sino en las relaciones causales entre ambos factores. Expertos de la época se preguntan si es que los bajos niveles intelectuales de los migrantes son lo que causan la incapacidad de aprender el inglés o viceversa. H. H. Goddard (1917), por ejemplo, legitimó perspectivas eugenésicas sobre la migración con un estudio en el cual administró una prueba lingüística a treinta inmigrantes judíos en Ellis Island (punto de arribada para multitudes de seres humanos en búsqueda de oportunidad), y en el cual llegó a la conclusión de que veinticinco de los treinta examinados eran débiles mentales. Como

Benjamin Franklin, casi dos siglos antes, Goddard afirmó categóricamente que los nuevos migrantes eran tanto los más pobres como los menos inteligentes de sus países de origen. Puesto que tales estudios se realizaron bajo una pátina de validez científica, mucho contribuyeron a reforzar el prejuicio público en contra de los recién llegados.

Durante la Segunda Guerra Mundial, los estudios de Goddard fueron implementados entre miembros de las fuerzas armadas con conclusiones similares. Sin embargo, el autor de mayor influencia en tal época fue Carl Brigham, cuyo estudio sobre la inteligencia americana, publicado en 1923, mantiene que «los representantes de las razas alpina y mediterránea entre nuestros inmigrantes son intelectualmente inferiores a los representantes de las razas nórdicas» (Conroy, 1992: 176). Los términos *alpina* y *mediterránea* se derivan de perspectivas antropológicas eugenésicas cuya tesis central daba por cierta la existencia de jerarquías raciales. Tales aproximaciones teóricas tenían entre sus objetivos el mejoramiento de las reservas genéticas hereditarias en las masas. De ahí su interés en los grupos migratorios a los cuales se percibía como posible fuente de contaminación.

Es fácil ver tales investigaciones, en la segunda década del siglo XXI, como obvia manifestación de prejuicio racial. Sin embargo, en su momento representaron una fuente de información altamente difundida. A personajes como Goddard y Brigham les hubiera sido difícil entender los verdaderos factores que explicaban el poco entendimiento de un nuevo idioma entre grupos procedentes de otros países. Los exámenes administrados a grupos vulnerables, con frecuencia procedentes de sectores empobrecidos, reflejaban no la inteligencia sino la posición social de los individuos, al igual que su reducido conocimiento de la nación a la cual habían arribado.

Semejantes estudios y conclusiones prevalecieron entre psicólogos sociales y educadores durante las primeras décadas del siglo xx. Muchos de ellos dieron especial atención al bilingüismo como factor que, supuestamente, retardaba el aprendizaje del inglés limitando también la capacidad de asimilación social. Quizá el estudio de mayor consecuencia en tal sentido fue realizado por Madorah Smith (1933), quien centró su análisis en el uso del idioma por parte de niños chinos, filipinos, hawaianos, japoneses, coreanos y portugueses en Hawái, y llegó a la conclusión de que el intento por utilizar dos lenguas simultáneamente retrasaba su aptitud lingüística. Este y otros estudios validaron la popular idea de que el bilingüismo representaba una desventaja y de que el monolingüismo era la única ruta aceptable para adquirir membresía en la sociedad norteamericana. En otras palabras, tales estudios legitimaron la idea de la asimilación social como proceso rectilíneo que requería el abandono de patrones culturales y lingüísticos del país de origen.

Es posible interpretar tales planteamientos como un reflejo de ansiedades colectivas en lo concerniente a la posible pérdida de integridad y pureza cultural como resultado de la migración. A medida que nuevos grupos llegan al territorio norteamericano, nuevos miedos se difunden con respecto a la identidad nacional. Zvetan Todorov (2008) ofrece un análisis pertinente con respecto a los bárbaros en la imaginación de los antiguos romanos. Contraponiendo la dialéctica entre civilización y barbarie, Todorov hace notar que el bárbaro es aquel que habla una lengua ajena y, por tanto, no tiene ni ley ni moralidad y es capaz de cualquier atrocidad. La demonización del inmigrante es así una vieja respuesta por parte de la sociedad dominante, temerosa de contaminación, a la llegada de los extranjeros. En cada caso, sin embargo, los hechos y las realidades económicas y sociales eventualmente revelan la limitada legiti-

midad científica de estudios y perspectivas cuyo objetivo latente ha sido reforzar estructuras de clase desiguales basadas en la discriminación en contra de los grupos inmigrantes.

En Estados Unidos las interpretaciones negativas acerca del bilingüismo prevalecieron hasta principio de la década de 1960. Casi sin excepción, tales estudios no tuvieron en cuenta la influencia de la clase social (Hakuta, 1986). Este y otros problemas metodológicos redujeron la confiabilidad de hallazgos relacionados con la supuesta relación entre baja inteligencia, bilingüismo y limitados logros sociales y económicos. En su estudio del lenguaje, los psicólogos sociales Peal y Lambert (1962) introdujeron, por primera vez, controles metodológicos con respecto a la clase social y otras variables demográficas, y llegaron a la conclusión de que el aprendizaje simultáneo de dos idiomas facilita —no impide— la capacidad cognitiva y el desarrollo de destrezas analíticas.

Otra importante investigación comparativa se realizó en San Diego, California, ciudad que ocupa el octavo lugar en términos de dimensiones entre los distritos escolares norteamericanos y es una de las áreas con mayor concentración de hispanos en el país (Portes y Rumbaut, 2006: 213).

Tal estudio recabó datos empíricos sobre ochenta mil estudiantes en escuelas secundarias entre 1986-1987 y 1989-1990, un tercio de los cuales eran hispanos, predominantemente inmigrantes mexicanos y descendientes de mexicanos. La muestra incluyó estudiantes euroamericanos y asiáticos, especialmente de origen chino. Como se constata en la tabla 4.1, dicha investigación demostró que, en términos de medidas objetivas, los estudiantes bilingües obtienen en general altas calificaciones en matemáticas y uso del inglés. Tal hecho es especialmente notable entre los estudiantes de origen chino, aunque tam-

Tabla 4.1

Calificaciones promedio entre dos grupos de estudiantes en escuelas secundarias en San Diego, filiación étnica y uso del lenguaje

| Puntaje | | Puntaje* | Puntaje | Puntaje | |
|-------------------|-------------|-----------------|---------------|-------------|-------|
| Grupo lingüístico | Año escolar | Inglés limitado | Inglés fluido | Solo inglés | Total |
| Asiáticos | 1987 | 2,83 | 3,05 | 2,38 | 2,62 |
| | 1990 | 2,86 | 3,02 | 2,58 | 2,78 |
| Chinos | 1987 | 2,94 | 3,40 | – | 3,21 |
| | 1990 | 2,5 | 3,26 | – | 3,19 |
| Coreanos | 1987 | 2,76 | 3,00 | – | 2,90 |
| | 1990 | 2,90 | 2,81 | – | 2,84 |
| Japoneses | 1997 | 2,56 | 2,70 | – | 2,67 |
| | 1990 | 2,69 | 2,80 | – | 2,79 |
| Indochinos | 1987 | 2,30 | 2,88 | 2,66 | 2,47 |
| | 1990 | 2,35 | 2,94 | 2,72 | 2,62 |
| Vietnamitas | 1987 | 2,38 | 2,96 | – | 2,60 |
| | 1990 | 2,47 | 3,02 | – | 2,78 |
| Hmong | 1987 | 2,27 | 2,66 | – | 2,37 |
| | 1990 | 2,42 | 2,84 | – | 2,60 |
| Laos | 1987 | 2,18 | 2,63 | – | 2,26 |
| | 1990 | 2,26 | 2,72 | – | 2,41 |
| Camboyanos | 1987 | 2,30 | 2,77 | – | 2,34 |
| | 1990 | 2,21 | 2,82 | – | 2,35 |
| Filipinos | 1987 | 2,02 | 2,53 | 2,33 | 2,39 |
| | 1990 | 1,94 | 2,49 | 2,38 | 2,41 |
| Latinos | 1987 | 1,71 | 1,85 | 1,81 | 1,79 |
| | 1990 | 1,74 | 1,91 | 2,01 | 1,90 |
| Totales | 1987 | 2,00 | 2,21 | 2,03 | 2,09 |
| | 1990 | 2,06 | 2,27 | 2,23 | 2,21 |

Fuente: Rumbaut (1995); Portes y Rumbaut (2006).

* El puntaje representa calificaciones acumuladas por los estudiantes en materias académicas a partir del noveno grado en la siguiente escala: A = 4, B = 3, C = 2, D = 1 y F = 0.

bién entre aquellos cuya lengua madre es el español. Los resultados de ese estudio y otros realizados en tiempos más recientes confirman las conclusiones de Peal y Lambert: el bilingüismo como tal no impide el avance académico. Por el contrario, el conocimiento equilibrado y fluido de dos o más lenguas refuerza de manera positiva los logros escolares. Esto es importante porque niega decisivamente la idea de que la asimilación socioeconómica eficaz requiere el abandono del idioma original y el uso exclusivo de la lengua dominante en países receptores, en este caso el inglés (Alba, 2004; Hakuta y Díaz, 1985; Hirschman, 1983).

En el contexto crecientemente pluralista que prevalece en la actualidad en Norteamérica tal conclusión es altamente significativa ya que se relaciona con lo que Portes y Rumbaut (2006) llaman «aculturación selectiva», es decir, procesos según los cuales los hijos de inmigrantes retienen de forma deliberada elementos del acervo cultural paterno y materno como medio de adaptación exitosa en el país receptor. Contrariamente a supuestos anteriores favorecidos por teorías de asimilación en el siglo xx, las vías más eficientes y rápidas para la asimilación social y económica entre los hijos de inmigrantes comprenden la manutención de patrones de vida y esquemas culturales del país de origen, incluido el idioma paterno (Portes y Zhou, 1993; Portes y Rivas, 2011).

Además de la conservación de esquemas cognitivos y culturales procedentes de los países de origen, el aprendizaje del inglés está relacionado con patrones de movilidad ascendente o descendente. Por ejemplo, la tabla 4.2 ilustra hallazgos con respecto al abandono escolar. Los jóvenes con mayor probabilidad de dejar sus estudios son aquellos que no hablan inglés o quienes lo hablan poco, mientras que aquellos que hablan tal idioma con facilidad experimentan bajas tasas de abandono escolar.

Como ya hemos dicho, otros estudios señalan aún mayores ventajas entre aquellos que hablan tanto el idioma del país de origen como el inglés, ambos con similar aptitud.

Tabla 4.2
Abandono escolar entre estudiantes inscritos en escuelas secundarias en San Diego, filiación étnica y uso del idioma 1989-1990*

| Grupo lingüístico | N | Inglés limitado | Inglés fluido | Solo inglés | Total |
|-------------------|--------|-----------------|---------------|-------------|-------|
| Asiáticos | 1.050 | 10,7 | 2,2 | 5,3 | 4,7 |
| Chinos | 248 | 5,7 | 1,0 | – | 2,0 |
| Coreanos | 88 | 17,2 | 1,7 | – | 6,8 |
| Japoneses | 156 | 15,0 | 3,7 | – | 5,1 |
| Filipinos | 3.311 | 15,14 | 4,5 | 5,5 | 5,6 |
| Indochinos | 3.102 | 11,0 | 3,5 | 7,0 | 7,6 |
| Vietnamitas | 1.618 | 10,7 | 3,4 | – | 6,6 |
| Hmong | 170 | 5,2 | 5,5 | – | 5,3 |
| Camboyanos | 415 | 14,9 | 5,4 | – | 12,8 |
| Laos | 728 | 9,9 | 2,5 | – | 7,4 |
| Latinos/Hispanos | 8.193 | 17,9 | 10,9 | 9,9 | 12,1 |
| Totales | 15.656 | 14,4 | 7,7 | 7,8 | 9,3 |

Fuente: Rumbaut (1995); Portes y Rumbaut (2006).

* Porcentaje de estudiantes en el grado 10-12 que abandonaron la escuela en el curso de un año.

Especialmente entre los grupos depauperados el abandono de reservas de valores y normas traídos de los países de origen resulta con frecuencia en lo que Portes y Rivas (2010) llaman «movilidad social descendente». El caso más espectacular en tal

sentido lo constituyen grupos de jóvenes de origen inmigrante cuyo conocimiento tanto del inglés como del español es limitado (Fernández-Kelly y Konczal, 2007; Alba, 2002). Tales grupos enfrentan obstáculos enormes tanto en las escuelas como en los lugares de empleo y, con frecuencia, representan una subclase cuyos miembros, paradójicamente, experimentan al mismo tiempo una fuerte asimilación a los estratos más bajos de la sociedad norteamericana y amnesia en lo concerniente a sus raíces culturales previas a la migración (Feliciano, 2008; Lutz, 2006). En verdad, ese ha sido el caso entre los jóvenes afroamericanos en zonas residenciales de bajos recursos. Por varias generaciones, tales grupos han carecido de repertorios culturales alternativos para enfrentar los prejuicios dominantes aunque, como haré notar en la siguiente sección, el idioma y el arte relacionados con un uso transformado del lenguaje se han convertido en medios aptos de expresión y vindicación entre los miembros de tales grupos (Fernández-Kelly y Konczal, 2007).

En lo que concierne al español, es importante hacer notar que más de cincuenta millones de hispanos residen actualmente en Estados Unidos. Tal cifra representa más del 13 por ciento de la población total del país, la cual, desde 2002, es una proporción superior a la de los afroamericanos, que hasta esa fecha eran el grupo minoritario de mayor tamaño a nivel nacional (Massey, Durand y Malone, 2002). Asimismo, la población hispana no es homogénea ya que incluye a los descendientes de españoles y mexicanos en el suroeste del país, quienes han residido ahí por muchas generaciones y también migrantes recientes, principalmente provenientes de México y de otras naciones en América Latina y el Caribe. Además, la población hispana en Estados Unidos incluye grupos altamente diferenciables en términos de raza y etnicidad, clase social, niveles escolares, tipo de empleo y residencia legal. La mayor parte de los hispanos son ciudadanos por nacimiento, pero la

décima parte son individuos nacidos en el extranjero que han obtenido ciudadanía a través de la naturalización. Casi una cuarta parte de los hispanos son residentes legales sin derecho al voto y otros privilegios asociados con la real ciudadanía. Aproximadamente doce millones son residentes indocumentados que enfrentan difíciles circunstancias dada su carencia de membresía legítima en la sociedad norteamericana (Massey, Durand y Malone, 2002; Kasinitz et al. 2008; Alba y Nee, 2003).

El caso más alarmante es el de los dos millones de jóvenes que han vivido casi toda su vida en Estados Unidos, pero que arribaron en la infancia con sus padres y sin documentos legales. Aunque tales muchachos son tan americanos como aquellos nacidos en el país, reciben un trato muy distinto ya que son técnicamente candidatos a la deportación al no poseer número de seguridad social y otros documentos oficiales. Por la misma razón, no están en condiciones de obtener licencias para manejar y, en muchos casos, financiamiento para estudiar a nivel universitario u obtener un empleo legítimo. Languidecen, así, al margen de la sociedad norteamericana (Massey, 1998).

La tabla 4.3 sintetiza datos acerca de la capacidad en el uso del inglés por parte de inmigrantes procedentes de lugares en los cuales ese no es el idioma primario. Contrariamente a las opiniones de quienes piensan que los inmigrantes se resisten a hablar el inglés, la mayor parte de ellos buscan activamente mejorar su capacidad de comunicación en tal idioma. Cuanto más largo es el período de residencia en Estados Unidos, mayor es la probabilidad de que el inmigrante hable inglés muy bien. Aquellos que experimentan dificultades en el uso de este idioma o que se encuentran aislados en comunidades monolingües suelen convertirse en víctimas de la asimilación imperfecta que conlleva serios problemas en términos de logros en las escuelas y lugares de empleo.

Tabla 4.3
Capacidad en el uso del inglés entre inmigrantes de países en los cuales el inglés no es el idioma primario

| Características | | Si habla otro idioma, ¿cuál es su nivel de inglés? | | | |
|--------------------------------------|------------------------|--|------------------|-----------------|--------------|
| | | Inglés solo en el hogar % | Muy bien % | No bien % | Aislado % |
| Total | | 10 | 38 | 36 | 33 |
| Edad al llegar a Estados Unidos | 35 años o más | 7 | 20 | 58 | 41 |
| | 13-34 | 8 | 35 | 37 | 34 |
| | Menos de 13 | 17 | 64 | 13 | 23 |
| Década de arribo a Estados Unidos | 2000-2010 | 8 | 27 | 48 | 46* |
| | 1990-2000 | 7 | 31 | 44 | 44 |
| | 1980-1989 | 7 | 39 | 33 | 30 |
| | Antes de 1980 | 16 | 48 | 25 | 18 |
| Nivel escolar** | Menos de secundaria | 7 | 15 | 61 | 43 |
| | Con secundaria | 11 | 42 | 26 | 27 |
| | Universidad o más | 12 | 64 | 11 | 18 |

Fuente: Censo Oficial de Estados Unidos, 2000 (Public Use Microdata Sample)

* Cifras estimadas.

** Individuos de 25 o más años de edad.

Por otra parte, el uso del inglés se difunde rápidamente a través de las generaciones. Como registra la tabla 4.4, aun los jóvenes que pertenecen a la generación 1.5, es decir, aquellos que llegaron a Estados Unidos antes de los doce años, prefieren hablar el inglés en el hogar. Los jóvenes de segunda, tercera y

Tabla 4.4
*Uso de idiomas autóctonos, aptitud
 y preferencia del inglés por generación,
 Los Ángeles, California 2004*

| Cohorte generacional | Al crecer, hablaba un idioma distinto al inglés en el hogar % | Habla un idioma distinto al inglés muy bien % | Prefiere hablar inglés en el hogar % | N |
|---|---|--|---|-------|
| 1.0 (llegó a los 13 años o después) | 97,4 | 86,9 | 17,7 | 256 |
| 1.5 (0-12) | 92,9 | 46,6 | 60,7 | 1.491 |
| 2.0 (ambos padres nacidos en país de origen) | 83,5 | 36,1 | 73,4 | 1.390 |
| 2.5 (padre o madre nacido en país de origen) | 46,5 | 17,3 | 92,5 | 428 |
| 3.0 (3-4 abuelos nacidos en país de origen) | 34,3 | 11,9 | 37,0 | 67 |
| 3.5 (1-2 abuelos nacidos en país de origen) | 18,7 | 3,1 | 98,3 | 289 |
| 4.0 + (sin abuelos nacidos en país de origen) | 10,4 | 2 | 99,0 | 959 |
| Total | 65,8 | 31,5 | 70,8 | 4.780 |

Fuente: Encuesta sobre inmigración y movilidad intergeneracional en el área metropolitana de Los Ángeles (IMMLA). Rumbaut et al (2005).

cuarta generación apenas recuerdan el idioma del país de origen. En otras palabras —y contrariamente a las perspectivas de xenófobos e ideólogos populistas en Estados Unidos—, el peligro no reside en el deterioro del conocimiento del inglés, sino en la rápida pérdida de la lengua del país de origen entre jóvenes migrantes. Es irónico que, años después, los hijos de mexicanos y guatemaltecos busquen recuperar el idioma de sus padres realizando cursos en universidades y colegios norteamericanos.

A pesar de su heterogeneidad, los hispanos constituyen actualmente una población cuyos miembros comparten características significativas desde el punto de vista socioeconómico y político. La mayor parte viven en condiciones modestas con excepción de los cubanos, quienes se encuentran altamente concentrados en el estado de Florida, y cuyos promedios de empleo, participación empresarial e ingresos son aún más altos que aquellos que prevalecen entre los americanos de origen europeo. Los mexicanos, quienes constituyen la proporción más alta de hispanos, enfrentan circunstancias muy distintas. Como bien muestran Edward Telles y Vilma Ortiz (2008), a partir de su extraordinaria investigación empírica de dos generaciones de mexicanos, tal población ha experimentado un considerable estancamiento social y económico. A diferencia de los afroamericanos, tales grupos no ocupan los niveles sociales más bajos, pero su ascenso social ha sido lento, en parte, debido al hecho de que la mayoría provienen de clases laborales altamente vulnerables y también porque han enfrentado considerable hostilidad y prejuicio por parte de la sociedad dominante (Jiménez, 2008).

La discriminación aunada a la explotación laboral de mexicanos en el sector agrícola desde las primeras décadas del siglo xx ha sido bien documentada (Cárdenas, 2010; Massey,

Durand y Malone, 2002). Las deportaciones masivas primero y los abusos en contra de braceros durante las décadas de 1940 y 1950 han sido parte de la trayectoria histórica de los mexicanos en Norteamérica. Notable en tal contexto de hostilidad fue la implementación, en 1986, de la Ley de Reforma Migratoria (IRCA) que concedió amnistía a más de cuatro millones de trabajadores, principalmente mexicanos. Sin embargo, es también a partir de tal fecha que el hostigamiento contra ellos aumenta, y llega a su culminación después de la catástrofe del 11 de septiembre de 2001. Tal evento tuvo como consecuencia la formación del Departamento de Seguridad Nacional (Homeland Security), cuya misión fue la redefinición de la migración no ya como problema relacionado con el mercado laboral (la mayor parte de los migrantes a Estados Unidos son humildes trabajadores en búsqueda de oportunidad), sino como una amenaza a la integridad del país.

El énfasis sobre el terrorismo tuvo así consecuencias inesperadas. Aunque no existe caso alguno de migrantes latinoamericanos involucrados en ataques terroristas, son ellos los que han soportado los inauditos efectos de políticas diseñadas para proteger a la sociedad americana del terrorismo internacional. Tales medidas involucran la criminalización de la migración no documentada, fenómeno sin precedente en el contexto estadounidense. Irónicamente, ha sido durante el gobierno de Barack Obama (cuyas perspectivas a favor de reformas migratorias humanitarias son bien conocidas) cuando un mayor número de deportaciones se han implementado —aproximadamente cuatrocientas mil tanto en 2011 como en 2012—. Aunque se espera una renovada y menos hostil política migratoria en 2013, tales circunstancias representan el último capítulo en una historia de consistente antagonismo en contra de migrantes mexicanos en muchos sectores de Norteamérica.

A pesar de las dificultades enfrentadas, la tendencia entre los hispanos ha sido hacia la formación de una fuerza laboral de medios modestos pero estables. En tal contexto existe una amplia variabilidad. Como ha quedado anotado anteriormente, los cubanos son una excepción en términos de logros económicos, sociales y políticos, en parte dadas las garantías y facilidades proporcionadas por el gobierno americano a los exilados cubanos durante las etapas tempranas de la revolución iniciada por Fidel Castro. Tales ventajas —que incluyeron la concesión de ciudadanía y préstamos gubernamentales para facilitar el autoempleo y la participación empresarial— no han estado al alcance de otros grupos hispanos. La comparación entre cubanos y mexicanos en Estados Unidos es útil, ya que muestra la importancia de lo que Portes llama «contexto de recepción» en los desenlaces de la migración (Portes y Rumbaut, 2006). Cuando el gobierno norteamericano ha respondido a la llegada de nuevos migrantes con políticas humanitarias, incentivos tanto a la educación como a la adquisición de bienes materiales, y la concesión de derechos ciudadanos, los migrantes, en consecuencia, han experimentado una ascendente movilidad social, política y económica. Tal es el caso de los cubanos. Lo opuesto sucede en la ausencia de tales estímulos. Hay, por tanto, una clara línea de continuidad entre asimilación exitosa y el carácter del contexto de recepción. Mayor prejuicio y hostilidad, en combinación con la ausencia de estímulos proporcionados por el estado nacional, lleva con frecuencia a consecuencias desastrosas que incluyen la formación de subclases, cuyos miembros muestran negativos indicadores sociales tales como la maternidad prematura, el abandono escolar, el desempleo y altos niveles de encarcelamiento.

Aunque la población hispana en Estados Unidos no ha experimentado tan terribles obstáculos como los negros, hay excepciones; muchos jóvenes dominicanos, mexicanos, guatemaltecos y puertorriqueños muestran características alarmantes

(Feliciano, 2008; Menjívar, 2008; Portes, Fernández-Kelly y Haller, 2009). Por ejemplo, entre los cubanos que han recibido una favorable recepción en Estados Unidos, las tasas de criminalidad y encarcelamiento son de menos del 5 por ciento. Entre los dominicanos que han enfrentado tanto pobreza como discriminación racial, tales índices se aproximan al 20 por ciento. También son ellos, al igual que los puertorriqueños en un momento anterior, los que experimentan mayor probabilidad de perder fluidez lingüística tanto en inglés como en español (Lutz, 2004).

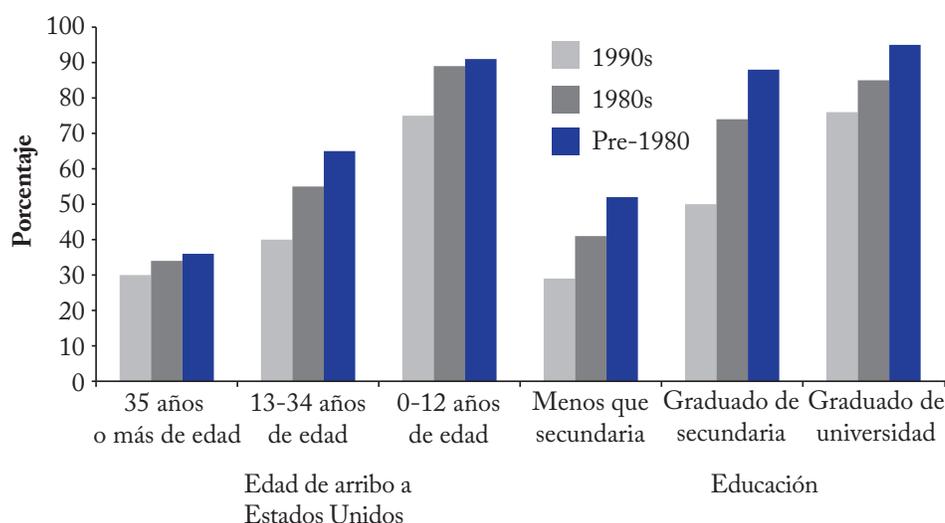
Aunque existe consenso en lo referente a las ventajas del bilingüismo (y el multilingüismo), continúa produciéndose en Estados Unidos una resistencia en muchos círculos con respecto al uso de idiomas alternativos. Especialmente, a partir de la década de 1970, ha habido numerosos intentos por parte de prominentes políticos para establecer el inglés como idioma oficial bajo la premisa de que tal idioma se ve amenazado por otras lenguas, en particular el español (Huntington, 2004a, 2004b; Jacobson, 1999). Tales alardes no tienen base en la realidad ya que el 80 por ciento de la población en Estados Unidos habla inglés, incluidos muchos migrantes de primera generación (Perreira, Harris y Lee, 2008; Portes y Rumbaut, 2006; U.S. Bureau of the Census, 2007).

Como muestra el gráfico 4.1, entre los hispanos nacidos en el extranjero pero que residen en Estados Unidos el uso del inglés está altamente difundido y es aún más frecuente entre personas con altos niveles educativos y entre aquellas que han vivido en el país por períodos más largos. Lo mismo indica el gráfico 4.2, en cuanto al cambio del español al inglés entre la primera y tercera generación. Entre migrantes de primera generación, comprensiblemente, el español representa la lengua dominante, aunque casi una cuarta parte son bilingües. Para la tercera generación, el idioma del país de origen ha desapareci-

do casi por completo; 78 por ciento hablan únicamente inglés y menos de una cuarta parte son bilingües. Es por eso que algunos humoristas afirman que ser americano es casi siempre ser monolingüe.

Gráfico 4.1

Fluidez en inglés entre hispanos residentes en Estados Unidos nacidos en el extranjero (2000)

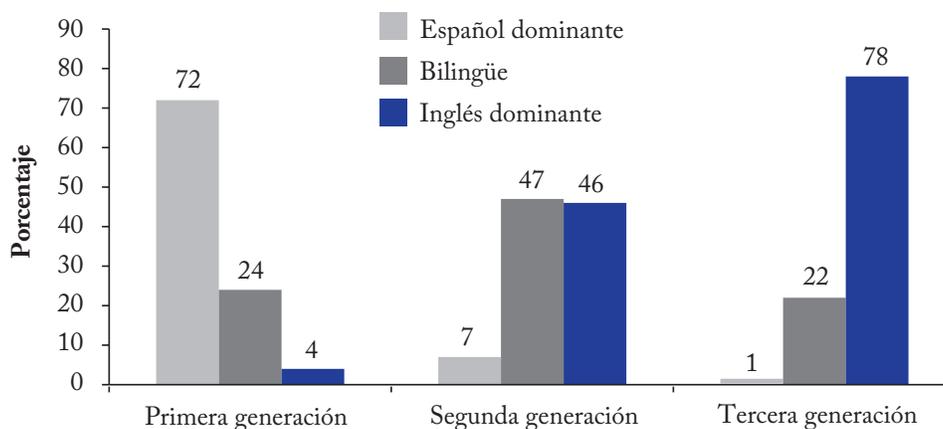


Fuente: Censo Oficial en Estados Unidos, 2000; Public Use Microdata Survey.

Los datos en ese sentido son contundentes: la percepción de que el idioma dominante se encuentra en vías de desaparecer —escrúpulo que, como he comentado anteriormente, Benjamin Franklin también compartía en el siglo XVIII— está ligada no a hechos empíricos sino a reacciones emocionales y temores colectivos. Un célebre radiodifusor cuyo programa es escuchado por más de seis millones de americanos cada semana sintetiza tales recelos en su lema «Fronteras, Lenguaje y Cultura». La preocupación acerca del bilingüismo es así parte de un esquema ideológico más amplio en el cual el idioma representa un terreno simbólico en el que se dan luchas por el poder político y la integridad cultural (Portes y Hao, 2002).

Gráfico 4.2

Cambio lingüístico (español a inglés) de la primera a la tercera generación entre hispanos latinos adultos en Estados Unidos (2002)



Fuente: Pew Hispanic Center (2004).

Por otra parte, aunque el inglés continúa siendo la lengua más hablada en Estados Unidos, es cierto que un creciente número de residentes en el país hablan otros idiomas, y entre estos el español es el de mayor uso entre grupos inmigrantes de primera generación y sus descendientes, aunque también entre individuos de otras nacionalidades. Las mejores fuentes de datos acerca del uso del idioma en Estados Unidos provienen del Departamento del Censo en Estados Unidos, el cual regularmente investiga ese tema (U.S. Bureau of the Census, 2007). De acuerdo con tales estudios, en el año 2000, 47 millones de personas, es decir, el 18 por ciento de la población de cinco o más años de edad hablaban otro idioma además del inglés en sus hogares. Tales cifras representan un aumento del 14 por ciento con respecto a 1990. Asimismo, dicho crecimiento sirve como testimonio del progresivo uso de lenguas alternativas en Norteamérica. Los condados con mayor número de individuos, cuyo único idioma no es el inglés, son aquellos en los cuales

existe alta concentración de inmigrantes: principalmente a lo largo de la frontera mexicana, en Texas y California o en ciudades como Chicago, Miami y Nueva York. Sin embargo, cuando se tienen en cuenta los 3.141 condados que existen en Estados Unidos, el porcentaje medio de la población que habla otro idioma además del inglés en ámbitos familiares es menos del 5 por ciento. Es decir que en la mitad de los condados estadounidenses más del 95 por ciento de los residentes hablan exclusivamente el inglés. No existe, por tanto, la más mínima probabilidad de que el idioma dominante sea abandonado en el futuro inmediato o lejano, aunque hay un progresivo número de personas que hablen otros idiomas.

En ese sentido, es importante hacer resaltar el creciente significado del español, ya que más de la mitad de los casi cincuenta millones de residentes en Estados Unidos que hablan otro idioma además del inglés son hispanoparlantes o descendientes de los mismos. Se trata así de una población altamente significativa cuyo número sobrepasa los treinta millones, cifra muy superior a los dos millones y medio de personas que se comunican en mandarín, el idioma que ocupa el segundo lugar, luego del español, en términos numéricos. El resto de la población bilingüe se comunica en muchos otros idiomas, incluidos francés, criollo, alemán, italiano, tagalo, vietnamita, coreano, ruso, polaco, árabe y portugués, además de otros idiomas entre grupos diminutos que apenas se registran estadísticamente.

Como cabe esperar, los migrantes de reciente arribo a Estados Unidos hablan el idioma del país de origen con mayor intensidad y frecuencia que sus descendientes (Li, 1994; Tumnsuy, 2004; Gutiérrez, 2007). Tal es el caso tanto entre inmigrantes con altos niveles de educación e ingresos como entre aquellos que provienen de los estratos vulnerables. Existe, sin embargo, evidencia de que los inmigrantes con títulos uni-

versitarios experimentan mayor facilidad y rapidez en su aprendizaje y uso del inglés. En todo caso, cuanto más largo es el período de residencia en Estados Unidos, mayor es la probabilidad de transición al idioma dominante.

Es también importante hacer notar la rapidez con la cual los hijos de migrantes de primera generación revierten al inglés (Tran, 2010). A pesar del temor que algunos injustificadamente experimentan con respecto a la posible pérdida de tal idioma, el hecho es justamente lo opuesto: la veloz pérdida de la lengua madre, incluso el español, que deviene tras la migración. De acuerdo con las cifras del censo estadounidense, 64 por ciento de los hijos de migrantes de menos de trece años hablan el inglés con fluidez. Como punto de comparación, solo el 35 por ciento de hijos de migrantes entre los trece y los treinta y cinco años de edad, y menos del 20 por ciento de aquellos con mayor edad hablan el inglés con facilidad. Así, la edad en el momento de llegada a Estados Unidos, el tiempo de residencia en tal país y el nivel de educación son las variables de mayor poder predictivo en términos de la utilización del inglés (Portes y Rumbaut, 2006, capítulo 7).

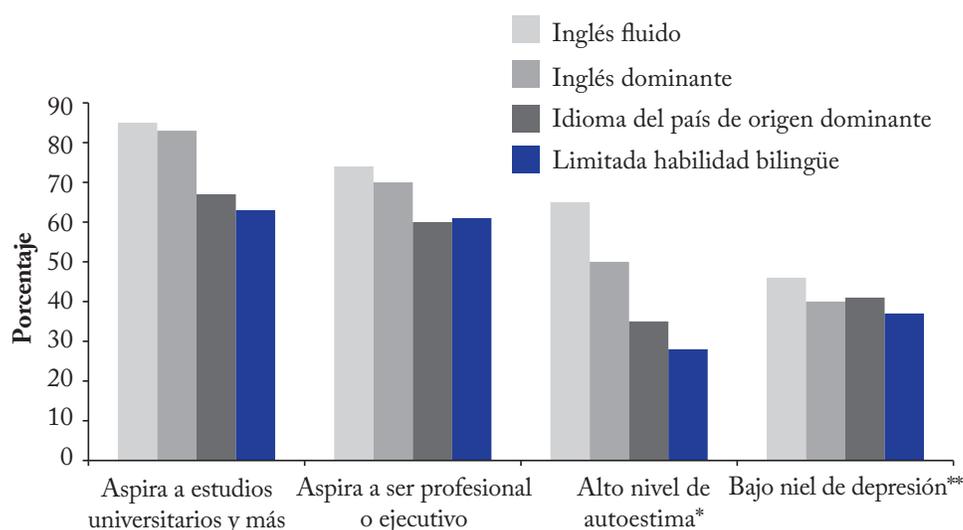
En lo que concierne a la lengua del país de origen, los hijos de inmigrantes que llegan a Estados Unidos en la adolescencia o posteriormente a ella son los que con mayor desenvoltura conservan el idioma de sus padres. Cuanto más temprana es la edad de arribo menor es la probabilidad de conservación de tal lenguaje (Alonso, 2004; Rumbaut, 2004). Es en el uso del lenguaje donde se percibe con mayor claridad la fuerza de la asimilación cultural entre los migrantes de primera y segunda generación.

Hasta hace poco no existían estudios confiables acerca del uso del español a través de las generaciones. Una excepción es el trabajo de David López (1999), quien ha realizado importantes investigaciones sobre ese tema entre grupos de mexicanos en

Los Ángeles. El primero fue una encuesta representativa realizada en esa ciudad en 1973 y en años subsecuentes con más de mil individuos de origen mexicano. Sus hallazgos confirman los patrones aquí esbozados. López halló, por ejemplo, que entre mujeres de primera generación 84 por ciento hablaban español en sus hogares, solamente el 14 por ciento utilizaban tanto el inglés como el español y solo el 2 por ciento se comunicaban exclusivamente en inglés. Para la tercera generación es justamente lo inverso: solo el 4 por ciento de las mujeres hablan español en los ámbitos íntimos, el 12 por ciento utilizan ambos idiomas y el 84 por ciento han revertido al inglés. López identificó similares patrones entre los hombres, aunque aún más pronunciados.

Gráfico 4.3

Tipos de adaptación lingüística y correlaciones psicológicas



Fuente: Portes y Rumbaut (2006): 237

* Alto nivel de autoestima definido como la media 3,5 o más en la escala Rosenberg.

** Bajo nivel de depresión definido como la media de 1,5 o menos en la subescala del Centro de Estudios Epidemiológicos (Center for Epidemiological Studies).

El gráfico 4.3 condensa hallazgos en lo que respecta a la adaptación lingüística y sus correlaciones psicológicas. Hace

notar que el conocimiento del inglés y el bilingüismo están asociados con altas aspiraciones en la educación, alto nivel de autoestima y bajos niveles de depresión. La limitada habilidad bilingüe muestra precisamente lo opuesto, mayor probabilidad de depresión, menor orgullo personal y escasas aspiraciones.

La conservación del español como idioma primario en la segunda y tercera generación, aunque raro, es evidencia de estancamiento social y limitada movilidad ascendente (Bailey, 2000). Además, la durabilidad del español en ciertas regiones de Estados Unidos tiene mucho que ver con la persistencia de flujos migratorios procedentes de América Latina, principalmente México. En efecto, los mexicanos constituyen la migración de mayor durabilidad en la historia estadounidense. Su continuidad sin interrupción da nueva vida al uso del español en áreas de concentración migrante como California y Texas.

Otros estudios que también confirman los patrones aducidos son el conducido por Richard Alba et al. (2002) a partir del censo del año 2000; una encuesta a nivel nacional de adultos hispanos realizada por el Pew Hispanic Center (2012), organización de alta reputación, y una investigación sobre patrones generacionales realizada en Los Ángeles en 2004 (Portes y Rumbaut, 2006: 219). A pesar de sus diferencias metodológicas los tres proyectos llegan a las mismas conclusiones: a) muchos de los migrantes de primera generación que llegan a Estados Unidos en la infancia hablan el inglés con alguna fluidez; b) el bilingüismo predomina entre los jóvenes de segunda generación que han crecido en hogares donde se habla español, pero quienes también hablan inglés correctamente; c) la reversión al inglés domina en la tercera generación; d) la persistencia del español en la tercera generación es característica de las zonas fronterizas, principalmente en Texas, que mantienen lazos ancestrales y proximidad física con México,

y entre grupos, como los dominicanos en Nueva York y los cubanos en Miami.

Un tema digno de mayor consideración concierne al uso de la lengua en relación a los logros académicos y el significado que tal conexión tiene dentro de marcos teóricos cuyo propósito es la mejor comprensión de la asimilación como fenómeno social (Gutiérrez, 2007; Shin y Alba, 2009). Como aduzco en páginas previas, muchos de los estudios tempranos sobre el uso del idioma en Estados Unidos se centraron en el intento por demostrar la inferioridad intelectual de los inmigrantes con respecto a los grupos dominantes. Tal fue la base de las críticas del bilingüismo. Empero, investigaciones más recientes sugieren que la conservación de la lengua madre entre jóvenes migrantes, incluido el español, ofrece importantes ventajas dadas las circunstancias propicias. Por ejemplo, el uso del español entre jóvenes cubanos en el sur de Florida parece estar asociado con fuertes indicadores de autoidentificación positiva y éxito escolar (Fernández-Kelly, 2008). El hablar español entre ellos es muestra de orgullo, dados los muchos logros de los cubanos, a pesar de las objeciones de aquellos que critican la popularidad de tal idioma en esa parte del mundo. Es significativo recordar que la mayoría de los cubanos también hablan el inglés con facilidad. Por tanto, su capacidad lingüística es marca de éxito, no síntoma de rezago, y claro ejemplo de aculturación selectiva (Portes y Rumbaut, 2006).

Pero no es solamente entre los cubanos que el uso del español puede representar ventajas. Varios estudios etnográficos señalan que el uso del español entre mexicanos de segunda y tercera generación, cuando estos reciben adecuado apoyo para la educación, está relacionado con altos logros académicos (Fernández-Kelly, 2008). Tal hallazgo es significativo porque, como queda asentado anteriormente, los mexicanos en Estados

Unidos han experimentado una limitada movilidad social y económica. Sin embargo, aquellos que logran sobrepasar típicos índices en términos de educación y empleo suelen compartir con los cubanos el interés por el idioma de sus ancestros y el deseo de mantener, aunque selectivamente, elementos de la cultura del país de origen.

Entre los grupos depauperados y con poco acceso a la buena educación y el empleo lucrativo, las tendencias son muy distintas. En zonas residenciales segregadas, ya se trate de Hialeah en el condado de Miami o en el Bronx neoyorquino o los barrios pobres de San Diego y Los Ángeles, el uso del idioma refleja desigualdades socioeconómicas y de generación. Entrevistas realizadas con madres de escasos recursos en Hialeah (Miami) y Barrio Logan (San Diego) muestran el carácter dramático que el uso del idioma suele adquirir (Fernández-Kelly y Konczal, 2007). Madres de clase trabajadora, tanto cubanas como mexicanas, responden vívidamente y con emoción cuando se les pregunta si hablan el inglés. ¿Por qué? Porque sus hijos, especialmente los adolescentes, utilizan el inglés para conectar de manera más efectiva con sus grupos de edad, pero también para crear distancia con respecto a sus padres, especialmente las madres, quienes así experimentan el uso del idioma por parte de sus hijos como un rechazo a su autoridad. Ya que se trata de personas de escasos recursos, tal fenómeno representa una más de las muchas humillaciones que los migrantes empobrecidos sufren en el país receptor. Igualmente, es difícil para tales madres representar a sus hijos en el espacio público, incluso las escuelas, dado su limitado conocimiento del idioma dominante.

No son raros los casos en que son los padres los que deben acudir a sus hijos para que les sirvan como traductores cuando es necesario interactuar con empleados o maestros. Tal rever-

sión de la condición adulta puede tener resultados desastrosos, ya que los jóvenes carentes de experiencia e interesados en la aprobación de amigos en espacios públicos ven con desprecio o vergüenza a sus mayores (Bailey, 2000; Feliciano, 2008). Además, dichas circunstancias impiden que los muchachos utilicen su legado cultural para defenderse del prejuicio o la marginalización. Es por eso que la vindicación del español en áreas residenciales depauperadas podría tener consecuencias positivas con respecto a las barreras enfrentadas por los menores de edad. Esa posibilidad es todavía más importante cuando se considera que, entre los grupos de clase trabajadora, la asimilación lineal, incluido el abandono del idioma, puede contribuir a la movilidad social descendente.

Paradójicamente, es entre los grupos más vulnerables en los que se encuentran las manifestaciones lingüísticas más vívidas y elocuentes en las cuales los jóvenes hijos de inmigrantes combinan el inglés con el español para dar lugar a nuevas formas de identificación étnica y racial. Tales expresiones transforman la lengua en instrumento de insurgencia política y medio de expresión estética. Analizo este tema con mayor detalle en la siguiente sección.

5. Nuevas voces del español en Estados Unidos

Las condiciones que han tenido que enfrentar los casi doce millones de trabajadores indocumentados en Norteamérica desde la última década del siglo xx no tienen paralelo histórico. Aunque Estados Unidos siempre ha recibido a los inmigrantes con hostilidad y prejuicio, rara vez se ha visto la combinación nefasta que representa la discriminación combinada con medidas legislativas cuyo objetivo es vilipendiar y aislar al inmigrante. Tal ha sido, sin embargo, el caso de los hispanos de primera

generación, especialmente aquellos carentes de residencia legal en Estados Unidos en tiempos recientes (Massey, Durand y Malone, 2002). El clima de hostigamiento se agravó después de la implementación de la ley de migración IIRIRA (Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act) impuesta en 1996, que incluyó tanto fianzas y multas para empleadores de trabajadores indocumentados como severas sanciones a los migrantes mismos. Aun los residentes legales fueron despojados del derecho a recibir beneficios que antes habían tenido, tales como el acceso a la compensación en caso de desempleo y estipendios de bienestar social. Estas circunstancias empeoraron todavía más tras los ataques a Nueva York y Washington en septiembre de 2001. La opinión pública viró rápidamente en contra de los migrantes de todos tipos. La formación del Departamento de Seguridad Nacional (Homeland Security) absorbió al antiguo servicio de migración transformándolo en un instrumento para contener la infiltración terrorista. Aunque no tuvieron nada que ver con tal problema, han sido los inmigrantes mexicanos y centroamericanos quienes han sufrido en carne propia los efectos de las mal diseñadas medidas políticas en contra del terrorismo. Miles de familias han sido separadas como resultado de humillantes arrestos, detenciones y deportaciones masivas de padres y madres carentes de estatus legal. A través de la radio y la televisión, numerosas voces, como la del infame Lou Dobbs, han azuzado los más bajos instintos en contra de los inmigrantes, especialmente entre los sectores populares cuyos miembros frecuentemente perciben a los extranjeros como posible amenaza a su seguridad de empleo. El clima generalizado de hostilidad y encono ha llevado a varios asesinatos de migrantes por parte de individuos guiados por el odio y la ignorancia.

Tales circunstancias, casi sin precedente histórico, han suscitado esfuerzos vindicatorios. Han surgido nuevas organiza-

ciones cuyo propósito es proteger los derechos del migrante y difundir conocimiento acerca de las dificultades a las que muchos se enfrentan. Entre tales grupos, quizá los de mayor significado han sido los formados por jóvenes indocumentados de larga residencia en Estados Unidos, los llamados «Dreamers», palabra que significa «soñadores», pero que también hace referencia a un proyecto de ley (DREAM Act) sometido por primera vez al Congreso norteamericano en 2001 y cuyo objetivo es otorgar medios de legalización a más de dos millones de jóvenes indocumentados. Aunque tal ley no ha sido implementada, ha ganado creciente popularidad y se espera su aplicación en un futuro no lejano.

Las condiciones precarias que han enfrentado tantos inmigrantes en años recientes han llevado a una revitalización de las expresiones musicales y artísticas en varias partes del país. En el condado de Maricopa (Texas), por ejemplo, el alcalde Joe Arpaio, cuyas medidas draconianas en contra de los migrantes han adquirido notoriedad a nivel nacional, se ha convertido en tema favorecido en nuevos corridos mexicanos que combinan el inglés y el español para articular protestas (Menjívar, 2010). Se trata así de formas musicales emparentadas con la tradición narrativa mexicana pero novedosas en lo que respecta a su contenido. De acuerdo con estudios realizados por Cecilia Menjívar, tales expresiones musicales han permitido a los migrantes de dos generaciones entender su experiencia de sufrimiento como parte de un drama de mayores dimensiones en el que la posibilidad de redención justifica las dificultades actuales.

Menjívar (2010) describe el caso de una humilde mujer salvadoreña, para quien la vida en Estados Unidos se parece a una rosa rodeada de espinas. Como la flor, son bellos los provechos de la residencia en Norteamérica, pero los muchos obstáculos, como las espinas, impiden acceso a ellos. Como tantos otros, la

mujer utiliza el español para dar voz a sus aspiraciones y desilusiones. Después de largos días de trabajo mal compensado, muchos migrantes recurren a la elaboración de historias y poemas para expresar semejantes sentimientos. Esto es particularmente cierto entre aquellos confinados en centros de arresto previo a su deportación. Mientras esperan en celdas carcelarias su traslado al país de origen, matan el tiempo escribiendo y dibujando su humillante situación. El idioma y el arte sirven así como motivo de consuelo, acervo de memoria y fuente de reivindicación personal (Fernández-Kelly, 2010).

Es también así como los grupos musicales hispanos en Estados Unidos utilizan recursos artísticos para dar voz a quienes usualmente no la tienen. En dicho caso, el idioma sirve asimismo para transformar o plasmar identidades panétnicas que reflejan creciente solidaridad entre diversos grupos nacionales. Por ejemplo, el popular conjunto Los Tigres del Norte, originalmente formado por mexicanos, compuso la canción llamada «El centroamericano» para describir la historia de inmigrantes guatemaltecos y salvadoreños que imitan el acento mexicano para diluir su identidad nacional y mejorar sus opciones en Estados Unidos (Menjívar, 2010). Ya que los inmigrantes de países como Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua han enfrentado agudas formas de discriminación, pasar por mexicano entre ellos presenta algunas ventajas. Su cálculo incluye la imitación del español hablado por mexicanos para que, de ser deportados, no sea a sus distantes países de origen sino a la nación vecina, desde la cual puedan retornar a Estados Unidos con mayor facilidad. En otros casos, los cantantes utilizan el español para dar testimonio de sufrimiento personal y colectivo. El salvadoreño Mr. Snoopy emplea combinaciones de inglés y español en sus canciones, algunas de las cuales se refieren a las consecuencias desastrosas que conlleva la desorientación juvenil. Encarcelado por haber aniquilado al miembro de una

pandilla contrincante, Mr. Snoopy describe con emoción su vida como migrante de escasos recursos y su nefasto tránsito a la vida criminal. Leyda García, también conocida como Alma Chapina, escribe en ambos idiomas para detallar los dilemas existenciales de los centroamericanos. Estas y otras personalidades ejemplifican nuevos usos del idioma, tanto el inglés como el español, para describir realidades desconocidas por la mayoría de los americanos. Tanto el idioma poético como el lenguaje cotidiano son parte de caudales culturales que los jóvenes inmigrantes utilizan para conciliar complejas identidades y trayectorias de vida.

El uso del español también está asociado con nuevas formas de expresión artísticas de contenido político y religioso. Pierrette Hondagneu-Sotelo (2008), por ejemplo, describe dramas teatrales al aire libre en áreas fronterizas en California basadas en las «posadas» mexicanas. En su original concepto, y desde el siglo XVI, la posada fue parte de una novena religiosa destinada a recordar el peregrinaje de María y José en busca de albergue para recibir al Niño Jesús. De puerta en puerta, la pareja se vio rechazada hasta encontrar finalmente reposo en el establo de Belén. En la posada tradicional, tal jornada se recuerda con cantos en los cuales algunos fieles desempeñan el papel de María y José y otros el de aquellos que los repudian. En el caso que relata Hondagneu-Sotelo, a la Sagrada Familia la representan cantantes ubicados al sur de la frontera mexicana y los descorteses hosteleros, apenas unos pasos al norte de la misma línea en territorio americano. El intercambio de la palabra cantada equipara así a Estados Unidos con un albergue inaccesible y a los inmigrantes con peregrinos en búsqueda de asilo. Es a través de tales elementos que una tradición religiosa de escala conmovedora se convierte en instrumento de protesta en contra de la injusticia. En esas representaciones al aire libre, tanto en Tijuana/San Diego como en El Paso/

Ciudad Juárez y otros puntos fronterizos, la mezcla del español y el inglés se vuelve un vehículo para expresar solidaridad a pesar de las diferencias étnicas y nacionales. Es también ahí donde el español adquiere dimensiones épicas como lenguaje que marca la demanda de justicia social entre aquellos cuyo idioma no es el inglés. A través de su arte, los grupos más preteridos dan voz a su sufrimiento e invocan la compasión de la sociedad norteamericana.

Tales manifestaciones tienen múltiples precedentes históricos en el contexto norteamericano. En un artículo que detalla la trayectoria de los mexicanos en Estados Unidos, Cárdenas (2010) hace notar la importancia de la expresión artística en los esfuerzos de reivindicación política durante las primeras décadas del siglo xx, cuando los trabajadores agrícolas mexicanos utilizaron panfletos y periódicos en español como parte de la lucha por los derechos civiles. Los esfuerzos sindicales del famoso César Chávez también se basaron en el uso del español para generar cohesión social y orgullo étnico.

Por otra parte, el aumento del pluralismo étnico y racial en Estados Unidos a partir de la implementación de la Ley de Unificación Familiar, en 1965, ha tenido importantes efectos en los años sucesivos, ya que ha permitido a los migrantes establecidos en el país patrocinar legalmente la llegada de otros parientes, especialmente padres e hijos (Massey, Durand y Malone, 2002). Tal fenómeno ha resultado en la creciente visibilidad de grupos asiáticos y latinoamericanos, especialmente chinos y mexicanos. Durante las últimas tres décadas, la diversificación demográfica ha comportado el surgimiento de nuevas perspectivas, entre las cuales el multiculturalismo tiene la mayor vigencia. En el contexto norteamericano, tal filosofía social se caracteriza por una creciente aceptación de formas de vida y expresiones idiomáticas pro-

cedentes de otros países (Alonso, 2004). Un elemento crucial en lo que concierne al multiculturalismo entre los miembros de la segunda generación migrante conecta formas tradicionales de orden cultural con la adopción de nuevos géneros lingüísticos y artísticos, y la elaboración de formas de expresión híbridas que reinterpretan elementos tradicionales para expresar nuevas realidades en el país receptor (Dimaggio y Fernández-Kelly, 2010). Durante buena parte del siglo xx lo convencional fue imaginar la asimilación en términos de pérdida: pérdida del idioma, de costumbres y de tradiciones a cambio de la adopción de alternativas en el país receptor. Ahora, por el contrario, prevalece una perspectiva distinta que enfatiza no el abandono del pasado o la amnesia histórica, sino su transformación. Tal proceso implica no sustitución sino agregación. Los descendientes de migrantes de primera generación se esmeran por mantener lazos con el pasado y utilizan elementos de la cultura ancestral para crear nuevas formas de identidad. Tales maniobras se perciben con lucidez en el uso del lenguaje. Tanto mexicanos como cubanos utilizan el español como instrumento que denota su membresía en ámbitos íntimos (familia y amistades), mientras que usan el inglés como medio de comunicación pública. En el transcurso de una investigación realizada en 2006 entre muchos cubanos de segunda generación, uno de ellos sintetizó con acierto tal fenómeno al decir:

Mi ser cubano tiene mucho que ver con el cariño por mis padres y mi abuelita; con el arte y la música; con mi ser católico y con la comida cubana que es deliciosa ... pero nací en Estados Unidos y esta será la patria de mis hijos, así que mi ser americano tiene que ver con la participación política y la prosperidad económica. El español define mi ser cubano y el inglés mi identidad americana (Fernández-Kelly y Konczal, 2007).

Li (1994) halla lo mismo entre jóvenes chinos, quienes utilizan el inglés para hacer resaltar desacuerdos con sus padres y el mandarín para lograr lo contrario. En otras palabras, el lenguaje, como el arte, es usado por las nuevas generaciones de migrantes para establecer los límites de la identidad personal y colectiva, al igual que para negociar inclusión o separación en relación a diversos grupos. La lengua se presenta así como un sistema tanto híbrido como flexible.

Uno de los factores que contribuye a la transformación del idioma, tanto del inglés como del español, es la existencia de nuevas categorías raciales y étnicas en el país receptor (Rumbaut, 1994). La mayor parte de los migrantes recién llegados se ven a sí mismos en términos de identidad nacional: mexicanos, guatemaltecos, dominicanos, cubanos, etcétera. Sin embargo, en Estados Unidos, tales términos se subsumen con frecuencia en categorías tales como «hispanos», «latinos», «asiáticos», «afroamericanos» o «caucásicos». Tales membretes panétnicos presentan nuevos retos, ya que diluyen la nacionalidad y fuerzan decisiones con efectos reales y simbólicos. Por ejemplo, entre los hijos de migrantes dominicanos, las posibilidades son múltiples ya que deben negociar diferentes identificaciones en contextos diversos; en algunos casos se definen a sí mismos y son definidos por otros como negros o afroamericanos aunque también son hispanos y, en sus casas, pueden ser vistos principalmente como dominicanos. La aceptación de nomenclaturas raciales puede dar lugar en ciertos contextos a la discriminación y en otros, a la aceptación. Por tanto, la identidad fuertemente aunada al uso del idioma conlleva resultados reales en los ámbitos políticos, económicos y sociales.

Así, el ser dividido entre interiorización y desempeño público es parte de la condición posmoderna enfrentada por las nuevas generaciones de migrantes en países receptores. La

identidad fragmentada genera numerosas tensiones en cuanto que el individuo se puede ver atraído por presiones opuestas: si ser fiel a las demandas paternas, por ejemplo, o sucumbir a las expectativas de otros. Muchos jóvenes inmigrantes resuelven ese conflicto a través de la articulación de los legados culturales paternos y los estilos de vida dominantes en la sociedad amplia. Algunos utilizan el idioma de sus padres para diferenciarse de otros grupos y otros hacen lo contrario, rechazando la lengua paterna para adquirir mayor aceptación en espacios alternos.

Muchos de los elementos a los cuales me he referido son relevantes para entender la situación de los hijos de guatemaltecos, hondureños y nicaragüenses, aunque los procesos de autoidentificación funcionan de modo distinto entre ellos. La clase social y el país de origen son los criterios fundamentales que determinan su clasificación. Para muchos nicaragüenses en el sur de Florida, especialmente aquellos con aspiraciones normativas, la tendencia es describirse a sí mismos como «hispanos», ya que en Miami el ser hispano significa ser cubano y, por lo tanto, respetado. Esto es especialmente importante, dado que los nicaragüenses han enfrentado una severa discriminación a nivel local. Aquellos que poseen residencia legal o ciudadanía y quienes tienen aspiraciones educativas y laborales sienten una fuerte tentación por rechazar u ocultar su nacionalidad. Buscan deshacerse del estigma impuesto a su grupo. Muchos, incluso, adoptan modismos lingüísticos propios de los cubanos manifestando así un claro deseo por mezclarse y no hacerse notar como minoría denigrada. El contexto a menudo determina las preferencias lingüísticas. Cuando conversan con sus compatriotas, los jóvenes nicaragüenses retoman modismos propios de su país de origen, pero cuando interactúan con personas de otros grupos optan con frecuencia por modalidades de expresión neutras. Deliberadamente tratan de disimular su origen nicaragüense y prefieren describirse como hispanos.

Sin embargo, la tendencia de los nicaragüenses por auto-definirse así no es universal en el sur de Florida. Algunos ven con desdén los esfuerzos discursivos de los nicaragüenses que fingen ser cubanos. «Yo no enmascaro mi acento español que es nicaragüense ciento por ciento», dice una muchacha nicaragüense entrevistada en 2006. «La gente falsea su origen para fundirse con la mayoría que es cubana en Miami y eso me pone furiosa ... son unos hipócritas que deshonran sus raíces.» Así, un buen número de nicaragüenses repudian la falta de autenticidad cultural entre los suyos y buscan reconstituir su imagen colectiva. Acuden a los países que sus padres dejaron atrás para reconstruir recuerdos y memoria histórica. Celebran con orgullo fiestas religiosas, como La Purísima, o reconstruyen tradiciones aprendidas de sus mayores. Sus esfuerzos contienen elementos dialécticos que, con el tiempo, generarán nuevas formas de vida y manifestaciones estéticas.

Una de las expresiones artísticas que con mayor vigor y originalidad plasma tal combinación es el llamado *hip-hop*. Este fenómeno artístico surge en la década de 1960 entre los negros de vecindarios pobres en el Bronx neoyorquino para dar voz a protestas raciales y de clase social (Alim, 2003). Se trata de expresiones inventadas en las calles, de las que posteriormente se apropia la amplia sociedad como elementos de cultura popular. Entre los inmigrantes jóvenes de diversas nacionalidades el *hip-hop* representa un nuevo acervo de enunciados para definir la identidad. Ya se trate de jóvenes árabes, mexicanos, cubanos o chinos, el *hip-hop* opera entre ellos como instrumento de cohesión solidaria y voz existencial compartida (DiMaggio y Fernández-Kelly, 2010). Deborah Wong (2010), por ejemplo, relata el uso del *hip-hop* para elaborar categorías panétnicas entre jóvenes asiáticos en Estados Unidos. Al combinar elementos del inglés y el man-

darán en su música, tales muchachos afirman su realidad como americanos y como asiáticos. Cantantes como el rapista Jin imprecán en mandarín como medio de protesta en contra de los abusos que los chinos de clase trabajadora han sufrido en Estados Unidos. De la misma manera, personajes populares como Pit Bull, el millonario cantante cubano, utilizan tanto el inglés como el español para expresar sentimientos de rebeldía y vindicación social entre grupos hispanos preteridos, incluidos los jóvenes cubanos de clase trabajadora en Hialeah. Su arte combina el *jazz* con la música salsa. Su obra pertenece a un nuevo género artístico en que la fusión de estilos es indispensable para dar cuerpo a realidades existenciales.

De manera interesante, el *hip-hop* y la música fusionada ahora definen la cultura popular a nivel internacional. Cantantes como Pit Bull encuentran eco tanto en Europa como en México y otros países latinoamericanos. Se cierra de esta manera un circuito que comienza en países de arranque, continúa a través de la migración en naciones receptoras, y finalmente revierte a los puntos de origen. Además de otros efectos, estas nuevas formas artísticas permiten a los jóvenes migrantes lograr independencia personal y colectiva con respecto a previas generaciones.

La experiencia racial y étnica en Estados Unidos está imbricada en la posición de clase social (Bailey, 2000). Tanto entre los negros como los hispanos, la subordinación en el plano económico y político da lugar a ansiedades acerca del valor mismo del individuo. Por ejemplo, los sentimientos de frustración social son comunes entre cubanos de clase trabajadora en Hialeah (Fernández-Kelly y Konczal, 2007). Dado el éxito económico de los cubanos en el sur de Florida, el ser pobre entre ellos representa una enorme carga emocional. Los jóve-

nes cubanos en Hialeah, barrio residencial de clase trabajadora, se sienten discriminados y obliterados por miembros de mayor riqueza y educación en su propio grupo. ¿Cómo recuperar la dignidad si no se tienen ni medios ni voz? La respuesta a la disyuntiva involucra el uso del idioma y, como en otros casos, la expresión artística.

Danny González, uno de los jóvenes entrevistados en 2006, enfatiza la autenticidad como elemento de reivindicación social. Tanto él como sus amigos se rebelan en contra del estigma que la sociedad les impone y utilizan su léxico expresivo para denotar tal resistencia. Para Danny, Tupac Shakur, figura trágica de la música rap, es un ejemplo heroico. Acerca de él Danny dice:

[Tupac] es alguien que luce como quiere y, sin embargo, triunfa; es mi modelo. ¿Qué importan las apariencias? No se tiene que ir de saco y corbata para hacer un buen trabajo. Quiero ser como él, mantener mi propia cultura, ayudar a mi gente, hacer que la respeten ... en mi barrio el *hip-hop* y el grafito son parte de la cultura cubana. Tenemos escritores de grafito cubanos, MCs [maestros de ceremonias] cubanos y *break-dancers* cubanos. El más malo de los *break-dancers* es Speedy Legs (Richard Hernández), que nació en Cuba y creció en Hialeah.

En otras palabras, mitigar el dolor del menosprecio y redimir los modos de vida locales son la meta principal de Danny González y otros muchachos como él. Se ven a sí mismos como víctimas olvidadas y desdeñadas en los barrios pobres de la ciudad. «Si no honro a mi vecindario y a mi cultura, ¿quién lo va a hacer?», pregunta Danny retóricamente. La respuesta es obvia: él y aquellos como él reconstruirán la identidad de la clase trabajadora cubana.

El caso de Danny González proporciona elementos clave para desentrañar los procesos de formación racial y étnica que por mucho tiempo han interesado a los investigadores. En un artículo ampliamente citado, Matute Bianchi (1986) describe la forma en que los jóvenes inmigrantes de una escuela preparatoria de California se clasifican a sí mismos dependiendo, en parte, del tiempo que sus familias habían vivido en Estados Unidos. La gama formada por los mexicanos recién llegados, los mexicanos que habían crecido en territorio estadounidense, los méxico-americanos y los cholos determina actitudes, puntos de vista y conductas sociales. Se espera que los inmigrantes recién llegados sean diligentes y optimistas a pesar de sus limitaciones académicas. En contraste, los mexicanos de segunda y tercera generación desdeñan la educación y asumen actitudes rebeldes. De manera similar, Ogbu (1992) explicó las diferencias en el desempeño escolar distinguiendo entre minorías inmigrantes que dejaban su país de origen sin ser forzados y minorías involuntarias cuyos antepasados fueron esclavizados, colonizados o conquistados. Así hace notar que la trayectoria histórica configura los puntos de vista en el presente. Los inmigrantes jóvenes asumen una visión entusiasta de su futuro, mientras que los afroamericanos y los hispanos de las nuevas generaciones adoptan narrativas de oposición y redefinen así la marginalidad como opción vindicatoria.

Es cierto que cuando se les pregunta sobre las razones que explican éxitos o fracasos, algunos jóvenes parecen desafiantes, pero los motivos de tales actitudes suelen ser sorprendentes. «¡Al demonio con las actitudes de oposición!», exclama Danny González cuando se le pregunta si aquellos que obtienen dinero por medios ilícitos rechazan deliberadamente la educación y el empleo. En su opinión, tales conductas no tienen como objetivo apartarse de las expectativas éticas dominantes. Son, por el contrario, resultado de la necesidad: «Algunas veces no se

puede ir a la escuela cuando se está luchando por la vida», afirma con convicción (Fernández-Kelly y Konczal, 2007). Desde tal perspectiva la insolencia y la insubordinación son efectos secundarios de la marginación, no sus causas. Los jóvenes en sectores empobrecidos y económicamente vulnerables descubren que el éxito a través de la educación es inalcanzable o inútil dada la mala calidad de las escuelas a las que asisten. Por lo tanto, redirigen su atención hacia metas menos inciertas.

Es por esta razón que, en sus búsquedas, los jóvenes de Hialeah como Danny González rechazan la rica herencia de sus antepasados cubanos a favor del *hip-hop*. Tales preferencias estéticas tienen múltiples repercusiones ya que constituyen un rechazo de la cultura cubana dominante y su tónica de control y superioridad basada en la clase social. Estas expresiones artísticas también denotan solidaridad con los negros urbanos a los cuales se les imagina como un grupo icónico de sufrimiento y opresión. El *hip-hop* ofrece a los jóvenes migrantes como Danny nuevos medios expresivos que aúnan su experiencia a la de otros grupos preteridos. En la medida en que se ha vuelto un fenómeno internacional, el *hip-hop* también recibe acogimiento en redes juveniles que trascienden las fronteras. Mucho de lo que sabe Danny González acerca de este género musical no surgió de su diálogo con afroamericanos, sino de Internet. En otras palabras, al adoptar géneros inventados por los sectores más golpeados y, por lo mismo, más heroicos de la sociedad estadounidense, la clase trabajadora hispana fija un estatus común con los «condenados de la tierra» y al mismo tiempo forja su propia identidad.

Finalmente, afiliarse a la cultura del *hip-hop* permite a los jóvenes hispanos verse a sí mismos como parte de una comunidad amplia y legítima sin tener que venderse al mejor postor. Su objetivo no es rechazar normas y valores dominantes

sino implementarlos sin tener que renunciar a la autenticidad. Como parte de la clase trabajadora, y con bajos niveles educativos, tales muchachos tienen pocas opciones en la era de la globalización —ser jornaleros o trabajar en el sector de servicios por bajos salarios—. La música y el arte, con su novedosa utilización del inglés y el español, presentan vías alternativas para lograr fama y prosperidad. Por eso, chicos como Danny optan por lo que Fernández-Kelly y Konczal (2007) llaman el *empresariado expresivo*. Su fuente de inspiración son las grandes figuras en el mundillo artístico que han obtenido celebridad y fortuna sin haber alterado su modo de hablar y de vestir. Es en este sentido que buscan «asesinar el alfabeto», reconfigurando así el idioma a imagen de su propia realidad vivencial.

6. Conclusión

En este capítulo he resumido varios temas necesarios para comprender la vigencia del español como idioma en ascenso en Estados Unidos. La creciente visibilidad de tal idioma en el contexto norteamericano es, en gran parte, el resultado de continuos procesos migratorios originados en América Latina. He precedido mi análisis con un boceto histórico que revela al español como idioma ancestral cuyo contenido refleja cambios sociales, económicos y políticos a través del tiempo. Engendrado por el latín como lengua imperial, el español se vio poderosamente transformado después de ocho siglos de ocupación árabe en la península Ibérica. Surge como idioma independiente en el siglo XIII y desde entonces experimenta cambios relacionados con la formación de nuevas naciones y, en última instancia, con sostenidos flujos migratorios a Estados Unidos. Igualmente, como el latín en épocas ancestrales, el inglés ejerce poderosa influencia sobre el español a nivel mundial, aunque

también el español modifica las expresiones lingüísticas en inglés. Dichas alteraciones reflejan el progresivo pluralismo étnico y racial en Estados Unidos.

En la segunda parte del capítulo he compendiado los debates acerca del bilingüismo desde el principio de la historia estadounidense, enfatizando estudios realizados en las primeras décadas del siglo xx. También he descrito la manera como tales investigaciones confirmaron miedos populares y problemáticas perspectivas eugenésicas al definir la migración y el bilingüismo como peligros a la identidad nacional y amenaza a la integridad social. Aunque estos marcos teóricos no han desaparecido del todo, investigaciones de mayor rigor metodológico confirman lo contrario: en condiciones propicias, hablar dos o más idiomas aporta numerosas ventajas en términos cognitivos y de rendimiento académico y laboral. En oposición a lo que argumentaban los defensores de la asimilación lineal, el conocimiento bilingüe es parte de la aculturación selectiva que, a su vez, ofrece medios de rápido ascenso social y económico. Por sí mismo el monolingüismo, aunque predominante en la sociedad norteamericana, no es señal ni de superior inteligencia ni de prosperidad económica. Igualmente, en Estados Unidos la persistencia del monolingüismo español en algunos grupos a través de dos o tres generaciones, aunque raro, es clara evidencia de estancamiento social y marginalización en el mercado de trabajo.

En secciones subsecuentes he esbozado la relación entre uso del lenguaje, clase social, raza y etnicidad, haciendo notar la manera en que el español es utilizado por migrantes mexicanos y centroamericanos para dar voz al sufrimiento compartido en un contexto agravado por el peligro de arresto y deportación que ha prevalecido en Estados Unidos tras de los ataques terroristas de 2001. En tal contexto, el español emerge como len-

gua de vindicación y como instrumento de defensa. También he aportado detalles basados en investigaciones etnográficas que muestran la íntima relación entre el uso del lenguaje por parte de minorías étnicas y raciales, especialmente hispanos, y nuevas expresiones artísticas, particularmente el *hip-hop*. El punto fundamental de tal discusión es el siguiente: a través del uso novedoso del español y su fusión con un inglés igualmente innovador, las nuevas generaciones de jóvenes migrantes definen su identidad personal y colectiva dentro en un entorno multicultural.

Además de ser un idioma versátil, el español es en Estados Unidos la lengua que mayor predominio experimenta dada la creciente visibilidad de los hispanos. En 2008, la elección de Barack Obama como el primer presidente negro en la historia del país más poderoso del mundo abrió una nueva etapa en las relaciones raciales a nivel nacional. Aún más significativa fue su reelección en 2012, en gran parte debida al voto latino. A nivel agregado los afroamericanos e hispanos aportaron casi el 40 por ciento del voto que llevó al triunfo de Obama. Todavía más impresionante es el hecho de que por sí solos, los hispanos representaron el 24 por ciento de tales votantes. Es decir, que sin la ratificación del sufragio hispano los resultados de la última elección presidencial hubieran sido distintos. Indiscutiblemente, los cincuenta millones de latinos que residen en Estados Unidos se han convertido en una incontenible fuerza política y cultural.

Por esa razón, no sorprendió que en las celebraciones inaugurales del nuevo período presidencial tanto el inglés como el español estuviesen presentes en oraciones y en discursos y expresiones artísticas marcadas por la mezcla de tradiciones anglosajonas, negras y latinoamericanas. En la ceremonia oficial el juramento del vicepresidente Joe Biden, irlandés de tercera

generación, fue ratificado por Sonia Sotomayor, la primera mujer hispana en la Suprema Corte de Justicia americana. El poema inaugural fue leído por Richard Blanco, cubano de segunda generación, y la bendición final, con fragmentos en español, fue impartida por el sacerdote episcopal, Luis León, cubano de primera generación. Entre las bandas musicales que participaron en el desfile inaugural estuvo ¡Seguro que Sí! Un grupo formado por muchachos de secundaria residentes en el estado de Florida cuyo arte fusiona elementos de la música salsa y el *jazz*. Grupos de muchachos mexicanos con atuendos tradicionales también participaron en el desfile inaugural.

Así, los gustos y las disposiciones estéticas de ese bello conjunto ofrecen ya un atisbo de lo que Estados Unidos será en el futuro como ámbito de inclusión pluralista.

Bibliografía

- ALBA, Richard (2004), «Language Assimilation Today: Bilingualism Persists More than in the Past, but English Still Dominates». *Working Paper*, Lewis Mumford Center, University of Albany (noviembre).
- ALBA, Richard y NEE, Victor (2003), *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Harvard University Press.
- ALBA, Richard et al. (2002), «Only English by the Third Generation? Loss and Preservation of the Mother Tongue among the Grandchildren of Contemporary Immigrants», *Demography* 39: 467-484.
- ALBA Richard y NEE, Victor (2003), *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Harvard University Press.
- ALIM, Hesham (2003), «"We Are the Streets": African American Language and the strategic construction of a street

- conscious identity». En Makoni, S., Smitherman, G., Ball, A., y Spears, A. (eds.), *Black Linguistics: Language, Society and Politics in Africa and the Americas*. Nueva York y Londres, Routledge.
- ALONSO, José Antonio (2004), «Emigración y desarrollo: implicaciones económicas». En J. A. Alonso (ed.), *Emigración, pobreza y desarrollo*. Madrid, Catarata, pp. 15-70.
- ANDERSSON, Roger y THELANDER, Mats (1994), «Internal migration, biography formation and linguistic change». En Nordberg, Bengt (ed.), *The sociolinguistics of urbanization: The case of the Nordic countries*. Berlín/Nueva York, pp. 51-86.
- AVRICH, Paul (1986), *The Haymarket Tragedy*. Princeton University Press.
- BAILEY, Benjamin (2000), «Language and Negotiation of Ethnic/Racial Identity among Dominican Americans». *Language in Society* 29 555-582.
- Banco Mundial (2005), *Indicadores de Desarrollo Internacional*. <http://www.worldbank.org/data>
- BICKERTON, Derek (2009), *Adam's Tongue*, Hill and Wang.
- BRIGHAM, Carl C. (1923), *A Study of American Intelligence*, Princeton, Princeton University Press.
- CÁRDENAS, Gil (2010), «Unfinished Journey: Mexican Migration through the Visual Arts». En Paul DiMaggio y Patricia Fernández-Kelly (eds.). *Art in the Lives of Immigrant Communities in the United States*, Rutgers University Press.
- CHALMERS, Johnson (1999), «The Developmental State: Odyssey of a Concept». En Meredith Woo Cummings (ed.), *The Developmental State*. Cornell University Press.
- CONROY, Annette Archer (1992), «The Testing of Minority Language Students». *The Journal of Educational Issues on Language Minority Students*, 11 (invierno): 175-186.
- DE SWAAN, A. (2001), *Word of the world. The global Language System*. Cambridge, Polity.

- DiMAGGIO, Paul y FERNÁNDEZ-KELLY, Patricia (2010), *Art in the Lives of Immigrant Communities in the United States*. Rutgers University Press.
- DONALD, Merlin (1993), *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Harvard University Press.
- DUSTMANN, C. y FABRI, F. (2003), «Language proficiency and the labor market performance of immigrants in the United Kingdom». *Economic Journal*, 113, 695-717.
- DWORKIN, Steven N. (2012), *A History of the Spanish Lexicon: A Linguistic Perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- ENGELS, Frederick (1883), *Dialectics of Nature*. <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1883/don/index.htm>
- (1876), *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm#topp>
- Ethnologue (2009), «Languages of the World». http://www.ethnologue.org/ethno_docs/distribution.asp?by=size
- FELICIANO, Cynthia (2008), «Education and Ethnic Identity Formation among Children of Latin American and Caribbean Immigrants», *Sociological Perspectives* 52 (2008): 51-79.
- FERNÁNDEZ-KELLY, Patricia (2013), «Land, Race, and Property Rights in American Development». En Adrienne Brow, Valerie Smith, y Kim L. Scheppele (eds.), *Transgressing Boundaries: Studies in Black Politics and Black Communities*. Oxford University Press.
- (2010), «A Howl to the Heavens: Art among Cuban Americans in the United States». En Paul DiMaggio y Patricia Fernández-Kelly (ed.), *Art in the Lives of Immigrant Communities in the United States*. Rutgers University Press.
- (2008), «The Back Pocket Map: Social Class and Cultural Capital as Transferable Assets in the Advancement of Second Generation Immigrants». *Annals of the American*

- Academy of Political and Social Science* 620 (noviembre): 116-137.
- (2007), «Asesinando el Alfabeto» - Identidad y Empresariado entre Inmigrantes Cubanos, Antillanos y Centroamericanos de Segunda Generación (con Lisa Konczal, Barry University) en *El País Transnacional - Migración Mexicana y Cambio Social a través de la Frontera* (Marina Ariza, ed.). Mexico DF, Instituto de Investigaciones Sociales.
- FONER, Nancy y FREDRICKSON, George M. (2005), *Not Just Black and White: Historical and Contemporary Perspectives on Immigration, Race, and Ethnicity in the United States*.
- GODDARD, H. H. (1917), «Mental tests and the Immigrant». *Journal of Delinquency*, 2, 243-277.
- GÓMEZ REDONDO, Fernando (1998), *Historia de la prosa medieval castellana*. Madrid, Cátedra.
- GUTIÉRREZ, Rodolfo (2007), «Lengua, migraciones y mercado de trabajo». Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI).
- HAKUTA, Kenji (1986), *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*, Basic Books.
- HAKUTA, Kenji y DÍAZ, Rafael M. (1985), «The Relationship between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some Longitudinal Data». En *Children's Language*, vol. 5, editado por K. E. Nelson, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.
- HIRSCHMAN, Charles (1983), «America's Melting Pot Reconsidered». *Annual Review of Sociology* 9: 397-423.
- HONDAGNEU SOTELO, Pierrette (2008), *God's Heart Has No Borders: How Religious Activists Are Working for Immigrant Rights*. University of California Press.
- HUNTINGTON, Samuel P. (2004), *Who Are We: The Challenges to America's National Identity*. Simon & Schuster.
- (2004), «The Hispanic Challenge», *Foreign Policy* 141 (marzo-abril): 30-45.

- Internet World Statistics (2007), «Internet World Users by Language», Miniwatts Marketing Group (20 de junio), www.internetworldstats.com/stats7.htm
- JACOBSON, Mathew (1999), *Whiteness of a Different Color: European Immigrants and the Alchemy of Race*. Harvard University Press.
- JIMÉNEZ, Tomás R. (2008), «Mexican Immigrant Replenishment and the Continuing Significance of Ethnicity and Race», *American Journal of Sociology* 113 (2008): 1527-1567.
- KASINITZ, Philip Kasinitz, WATERS, Mary y MOLLENKOFF, John (2008), *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. Harvard University Press.
- KERSWILL, Paul (2006), «Migration and language». En Klaus Mattheier, Ulrich Ammon y Peter Trudgill (eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society*, 2.^a ed., vol 3. De Gruyter.
- LACK, Lloyd (1919), «Benjamin Franklin's Opinion of German-Americans - Before the Revolution He Pointed Out the Menace to the Country in the German-Language Press and People». *The New York Times* (12 de octubre).
- LI, Wei (1994), *Three generations, two Languages, one Family: Language Choice and Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon.
- LUKE-KILLAM, Anya (2001), «Language Capabilities of Homo Erectus and Homo Neanderthalesis». http://www.google.com/search?source=ig&rlz=&q=hominids+language+larinx&oq=hominids+language+larinx&gs_l=igoogle.3...287.10919.0.11072.33.25.1.5.0.0.371.3792.5j11j7j1.24.0...0.0...1ac.1.uobMN5lfisk
- LUTZ, Amy (2006), «Spanish Maintenance among English-Speaking Latino Youth: The Role of Individual and Social Characteristics», *Social Forces* 84, 3.
- (2004), «Dual Language Proficiency and the Educational

- Attainment of Latinos», *Migraciones Internacionales* 2, 4: 95-112.
- MACLARNON, A., y HEWITT, G. P. (1999), «The Evolution of Human Speech: The Role of Enhanced Breathing Control», *American Journal of Physical Anthropology*, vol. 109: 341-363.
- MASSEY, Douglas S. (1998), «March of Folly: U.S. Immigration Policy after NAFTA». *American Prospect* 37 (marzo-abril): 22-33.
- MASSEY, Douglas S., DURAND, Jorge y MALONE, Nolan J. (2002), *Beyond Smoke and Mirrors: Mexican Immigration in an Era of Economic Integration*. Russell Sage Foundation.
- MATUTE-BIANCHI (1986), «Ethnic Identities and Patterns of School Success and Failure among Mexican-Descent and Japanese-American Studies in a California High School: An Ethnographic Analysis». *American Journal of Education*, vol. 95, 1 (noviembre): 233-255.
- MENJÍVAR, Cecilia (2010), «Immigrant Art as Liminal Expression: The case of Central Americans». En Paul DiMaggio y Patricia Fernández-Kelly (eds.), *Art in the Lives of Immigrant Communities in the United States*. Rutgers University Press.
- (2008), «Educational Hopes, Documented Dreams: Guatemalan and Salvadoran Immigrants' Legality and Educational Prospects», *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620: 177-193.
- OGBU, John U. (1992), «Adaptation to Minority Status and Impact on School Success», *Theory into Practice*, XXI, 4 (otoño).
- PASSEL, Jeffrey S. (2009), «The Economic Downturn and Immigration Trends: What Has Happened and How Do We Know?» (conferencia). Center for Migration and Development, Princeton University (26 de marzo).
- PEAL, Elizabeth y LAMBERT, Wallace E. (1962), «The Relation

of Bilingualism to Intelligence», *Psychological Monographs* 76, 27: 1-23.

PERREIRA, Krista, HARRIS, Kathleen y LEE, Dohoon (2008), «Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants», *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620 (noviembre): 12-36.

— (2006), «Making It in America: High School Completion by Immigrant and Native Youth», *Demography* 43, 3: 511-536.

Pew Hispanic Center (2012), «When Labels Don't Fit: Hispanics and Their Views of Identity». Washington D.C.

PINKER, Steven (2007), *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. Harper.

PORTES, Alejandro y RIVAS, Alejandro (2011), «The Adaptation of Migrant Children», *The Future of Children*. 21, 1 (primavera): 210-246.

PORTES, Alejandro y RUMBAUT, Rubén G. (2006), *Immigrant America*, 3.^a ed. University of California Press.

PORTES, Alejandro, FERNÁNDEZ-KELLY, Patricia y HALLER, William (2009), «The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America: A Theoretical Overview and Recent Evidence», *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35, 7: 1077-1104.

PORTES, Alejandro y HAO, Lingxin (2002), «The Price of Uniformity: Language, Family, and Personality Adjustment in the Immigrant Second Generation», *Ethnic and Racial Studies* 25 (noviembre): 889-912.

PORTES, Alejandro y ZHOU, Min (1993), «The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants», *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 530 (1): 74-96.

RUMBAUT, Rubén G. (2004), «Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States», *International Migration Review* 38 (Fall: 1160-1205).

- (1995), «The New Californians: Comparative Research Findings on the Educational Progress of Immigrant Children». En Rubén Rumbaut y Wayne Cornelius (eds.), *California's Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy*. Center for U.S. Mexican Studies, University of California, San Diego.
- (1994), «Origins and Destinies: Immigration to the United States since World War II», *Sociological Forum* 9: 583-621.
- (1994), «The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation among Children of Immigrants», *International Migration Review* 28: 748-794.
- (1994), «Origins and Destinies: Immigration to the United States since World War II», *Sociological Forum* 9: 583-621.
- SANTOYO, Julio César (2009), *La traducción medieval en la Península Ibérica, siglos III-XV*, Universidad de León.
- SEAVEY, Ormond (ed.) (1999), *Franklin, Benjamin - Autobiography and other writings*. Oxford University Press.
- SHIN, Hyoung-jin y ALBA, Richard (2009), «The Economic Value of Bilingualism for Asians and Hispanics», *Sociological Forum* 24, 2 (junio): 254-275.
- SMITH, Meddora (1933), «A study of language development in bilingual children in Hawaii», *Psychology Bulletin*, 30, 692-693.
- TELLES, Edward y ORTIZ, Vilma (2008), *Generations of Exclusion: Mexican Americans, Assimilation, and Race*. Russell Sage Foundation.
- TOBIAS, P. (1998), «Evidence for the Early Beginnings of Spoken Language», *Cambridge Archaeological Journal*, vol. 8, pp. 72-78.
- TODOROV, Zvetan (2008), *El miedo a los bárbaros*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- TRAN, Van (2010), «English Gain vs. Spanish Loss? Language Assimilation among Second Generation Latinos in Young Adulthood», *Social Forces* 89(1):257-284.

U.S. Bureau of the Census (2007), «Language Use in the United States». Washington, D.C.

WONG, Deborah (2010), «GenerAsians Learn Chinese: The Asian American Youth Generation and New Class Formations». En Paul DiMaggio y Patricia Fernández-Kelly (eds.). *Art in the Lives of Immigrant Communities in the United States*, Rutgers University Press.

ZIMMERMANN, K. F. (2005), *European migration: what do we know?*, Oxford, Oxford University Press.

CAPÍTULO 5

¿ANALFABETOS BILINGÜES?: PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS DE LOS PUERTORRIQUEÑOS EN LA ISLA Y EN LA DIÁSPORA

Jorge Duany

1. Introducción

Probablemente ningún otro asunto ha angustiado tanto a la intelectualidad puertorriqueña de los siglos xx y xxi como la defensa del idioma español frente al inglés. Como una de las dos últimas colonias hispánicas en las Américas, Puerto Rico tuvo un idioma dominante desde 1493 hasta 1898: el español. En ese último año, las tropas estadounidenses invadieron Puerto Rico como parte de la guerra hispano-cubano-estadounidense y han mantenido una fuerte presencia en la isla hasta la fecha. El control militar vino acompañado de múltiples prácticas coloniales en el campo jurídico, político, económico, cultural y lingüístico¹.

1. En 1901, el Tribunal Supremo de Estados Unidos definió paradójicamente a la isla como «extranjera a Estados Unidos en un sentido interno», ya que no era ni un estado de la Unión americana ni un país independiente. El tribunal también dictaminó que Puerto Rico era un «territorio no incorporado» «que pertenece a... pero no es parte de» Estados Unidos. Tres años más tarde, el tribunal declaró que la población puertorriqueña no era «extranjera» para propósitos de inmigración y que no se le podía negar entrada a Estados Unidos. Aun-

En julio de 1899, el gobernador militar de Puerto Rico, el general George W. Davis, nombró al economista Victor S. Clark presidente de la Junta Insular de Educación. En su informe al Senado de Estados Unidos en abril de 1900, Clark hizo unas declaraciones incendiarias sobre el español de la isla:

No parece haber entre las masas la misma devoción a su lengua nativa o a cualquier otro ideal nacional como la que anima al francés, por ejemplo, en Canadá o las provincias del Rin. Otro hecho importante que no debe pasarse por alto es que la mayoría de la gente de esta isla no habla un español puro. Su idioma es un dialecto (*patois*) casi incomprendible para los nativos de Barcelona y Madrid. No posee una literatura y tiene poco valor como medio intelectual. Hay una remota posibilidad de que sea casi tan fácil educar a esta gente para que abandone su dialecto y adopte el inglés como educarla en la elegante lengua de Castilla (U.S. Senate, 1900: 60; todas las traducciones del inglés son mías).

La Asamblea Legislativa de Puerto Rico aprobó una ley en 1902 que autorizaba al gobierno insular a emplear indistintamente los idiomas inglés y español. Desde entonces, políticos, estudiosos y otros ciudadanos han debatido cuál debe ser la lengua oficial y el medio de instrucción en las escuelas y universidades del país.

El régimen colonial estadounidense promovió el idioma inglés como parte de la americanización de la isla, entre 1898 y 1948. Según el educador Charles Beirne (1976), la campaña de americanización procuraba que los puertorriqueños se identifi-

que la Ley Jones de 1917 otorgó la ciudadanía estadounidense a las personas nacidas en la isla, no les reconoció todos los derechos y deberes constitucionales, tales como tener delegados con voto en el Congreso ni pagar impuestos federales sobre ingresos.

caran con los intereses de Estados Unidos y adquirieran su cultura, especialmente mediante la enseñanza del inglés y el descuido de la historia y las costumbres puertorriqueñas. Dicha campaña suponía que la lengua, la cultura y la religión dominantes en Estados Unidos eran moralmente superiores a las de España.

En consecuencia, la lengua española se convirtió en uno de los puntos de encuentro para la movilización de la población insular y su resistencia a la americanización. Esta resistencia aglutinó a amplios sectores de la ciudadanía, incluidos maestros, estudiantes e intelectuales. El nacionalismo lingüístico —de corte hispánico— se transformó gradualmente en una ideología imperante en la isla (Torres González, 2002). Desde hace décadas, el liderato de los principales partidos políticos de Puerto Rico concurre en que el español no es negociable bajo ninguna fórmula política (DuBord, 2007; Morris, 1995; Shenk, 2012; Vélez, 2000).

No obstante, muchos puertorriqueños han desarrollado algún grado de bilingüismo como resultado de la estrecha relación y la migración masiva entre Puerto Rico y Estados Unidos. Este último tema ha generado una prolongada controversia entre los estudiosos, particularmente al evaluar las prácticas lingüísticas de la diáspora boricua. Uno de los primeros antropólogos profesionales en la isla, Eugenio Fernández Méndez (1959: 151), advirtió: «Puerto Rico es hoy una *comunidad* hispánica, una nacionalidad, pero puede dejar de serlo por los efectos mediatos de la emigración». Otro antropólogo prominente, Eduardo Seda Bonilla, descartó que los *nuyoricans* —el neologismo utilizado en la isla para englobar a los descendientes de boricuas en el exterior— que no hablaran español siguieran siendo puertorriqueños. Para Seda Bonilla (1972: 459), «el *niuyorrican* es hoy por hoy el prototipo del hombre sin pa-

tria». A su vez, el destacado politólogo Manuel Maldonado Denis (1984: 134) sentenció que «nuestros hermanos puertorriqueños en Estados Unidos —pero sobre todo las generaciones más recientes— no tienen un dominio elemental ni del español ni del inglés... Tal vez sería mejor describirlos como “nolingües” en vez de bilingües o unilingües».

Una fuerte corriente dentro del discurso nacionalista de la isla ha impugnado la puertorriqueñidad de los migrantes de segunda y tercera generación, básicamente por razones lingüísticas. Parecería que la figura del *nuyoricán* encarnara a un sujeto peligroso, marginal, híbrido y contaminado por la lengua inglesa y la cultura estadounidense (Pérez, 1996: 192). A los hijos y nietos de los migrantes de retorno en la isla frecuentemente se les tilda de «americanos», «gringos» y «asimilados» (Lorenzo-Hernández, 1999; Reyes, 2000). Muchos de los términos peyorativos para describir la ambivalencia lingüística en Puerto Rico se han extendido a su diáspora, entre ellos «*espanglish*» e «inglañol» (Tió, 1991: 27, 105), «nulingüismo» y «tartamudeo intelectual en ambas lenguas» (Castro Pereda, 1993: 118-119), «semilingües en dos idiomas» (Muñoz Marín, 1985: 108) y «analfabetos bilingües» (Torres González, 2002: 284). Frente a este sesgo condenatorio, poco fundamentado en investigaciones de campo, numerosos estudios realizados durante las últimas cuatro décadas han abordado el habla coloquial de la emigración puertorriqueña desde una perspectiva más equilibrada (véanse, entre otros, Álvarez Nazario, 1991; Fishman et al., 1971; Flores et al., 1981; García et al., 2001; Language Policy Task Force, 1978; Lipski, 2008; Otheguy y Zentella, 2012; Pousada y Poplack, 1982; Torres 1997, 2007; Urciuoli, 1996; Zentella, 1997).

El uso habitual del inglés entre los boricuas residentes en el exterior tiene serias implicaciones para repensar si «ser puerto-

rriqueño no es cuestión de idioma», como proclamaba la campaña propagandística del periódico anglófono *The San Juan Star* a fines de la década de 1980. Según la crítica literaria Carmen Centeno Añeses (2007: 37), «en el debate sobre la lengua y su relación con la identidad se ha soslayado el crecimiento de una población puertorriqueña en Estados Unidos en la que muchos de sus miembros afirman su nacionalidad, a pesar de que hablan en alternancia de códigos, mezcla de español e inglés, o de que en muchos casos, el inglés es su primer idioma». Además, como señala la lingüista Gloria Prosper-Sánchez (2007: 194 n. 32), la primacía del idioma español para la identidad nacional es cuestionable, considerando que la mayoría de la población insular actual dice hablar inglés². En el fondo, la controversia gira en torno al vínculo convencional entre lengua y nacionalidad.

En el resto de este capítulo, examinaré la cuestión del idioma como terreno disputado sobre la identidad nacional y transnacional de los puertorriqueños en la isla y en la diáspora. Por un lado, los censos poblacionales constatan los cambios más sobresalientes en el uso del español y el inglés en la isla desde principios del siglo xx. Aunque la proporción de personas anglófonas en Puerto Rico ha aumentado notablemente, la mayoría sigue hablando español y no domina el inglés. Por otro lado, los datos censales sobre los puertorriqueños en Estados Unidos demuestran la persistencia del español aun en la segunda y tercera generación de inmigrantes. A la vez, los descendientes de puertorriqueños residentes en el exterior tienden a sustituir el español por el inglés como lengua principal.

2. Para una crítica de la idea del idioma español como fundamento de la nacionalidad puertorriqueña —a menudo catalogada como «hispanofilia»—, véase Pabón (2002), especialmente las páginas 89-103.

2. La cuestión del idioma en Puerto Rico

El español hablado en la isla tiene una pronunciación, entonación y vocabulario distintivos. El antropólogo J. Alden Mason realizó un trabajo de campo pionero entre 1914 y 1915 sobre el dialecto del campesinado boricua, aunque nunca publicó sus hallazgos (Duany, 2002: 76-77). El estudio clásico sobre el habla popular de la isla, por el lingüista Tomás Navarro Tomás (1999, originalmente editado en 1948), partió de materiales recogidos en 1927-1928. Como apuntaron Mason y Navarro Tomás, muchos puertorriqueños, al igual que la mayor parte de los hispanoamericanos, aspiran la /s/ e igualan la /r/ y la /l/ al final de una sílaba. Además, la /d/ intervocálica suele desaparecer en el habla coloquial de la isla. Puerto Rico es el único país de lengua española donde se pronuncia la erre velar como un «hábito lingüístico de carácter colectivo» (Navarro Tomás, 1999: 94). Así, el topónimo «Puerto Rico» puede sonar como «Puelto Jrico» y el gentilicio «puertorriqueño» como «puelto-jriqueño» a oídos extranjeros.

Por otra parte, los hablantes nativos del español pueden detectar fácilmente la entonación característica del dialecto boricua. Entre otros rasgos, la tendencia a alargar la última vocal acentuada de una frase produce una elocución muy rápida en la conversación informal. Asimismo, el español puertorriqueño suele registrar un tono más alto que otros dialectos del español, como el de Castilla (López Morales, 1992: 130). Más aún, el dialecto insular contiene numerosas palabras y giros idiomáticos, muchos de ellos de origen canario, indígena y africano, que no son corrientes en otros países hispanoparlantes (Álvarez Nazario, 1991). Expresiones populares como «¡Ay Virgen!» y «¡Ay bendito!» distinguen a los boricuas dondequiera que se encuentren. El uso polivalente del verbo «bregar» ha sido motivo de intensa reflexión académica (Díaz Quiñones, 2000).

Aparte de tales diferencias fonéticas y léxicas, el habla popular puertorriqueña no difiere sustancialmente de otras variantes del español en el mundo.

Las prácticas lingüísticas de la élite insular reproducen el habla culta del español caribeño, particularmente el de las áreas urbanas de Cuba y República Dominicana (López Morales, 1992; Morales 2000). El origen rural de una persona se marca fuertemente en su manera de hablar y ser llamada «jíbara» (campesina) puede ser un gran estigma en Puerto Rico. Este desprestigio contemporáneo contrasta con la tradición de rescatar el habla campesina de la isla, desde la publicación del romancero costumbrista *El jíbaro* de Manuel Alonso en 1849. Como escribiera el ingeniero civil Teófilo Marxuach (1903: 17), «en el lenguaje de los *jíbaros* se encuentran pocos vocablos inventados o mal usados, teniendo en cambio verdaderas transformaciones del castellano y gran número de palabras derivadas de raíces del idioma primitivo que hablaron nuestros indios».

Algunas peculiaridades del español boricua se derivan de la influencia del inglés, especialmente en el vocabulario. Los estudiosos han documentado la abundancia de anglicismos en Puerto Rico, particularmente entre los sectores profesionales de las clases media y alta (Morales, 2001). Algunos especialistas han dudado que tales préstamos léxicos y calcos sintácticos hayan «corrompido» la lengua vernácula de la isla (Del Rosario, 1985; Lipski, 2008; Mohr, 1998). Pero la mayoría han insistido en que la «interferencia» del inglés representa una seria amenaza para el desarrollo de destrezas comunicativas en español (De Granda, 1980; López Laguerre, 1997; Senado de Puerto Rico, 2004; Tió, 1991). Los críticos de la injerencia inglesa en el español boricua a menudo aluden a su «empobrecimiento», «deterioro», «degradación» o «degeneración».

Después de más de un siglo de hegemonía estadounidense, el español sigue siendo la forma de comunicación básica en Puerto Rico. Los esfuerzos del Estado colonial por imponer el idioma inglés durante la primera mitad del siglo xx fracasaron estrepitosamente. Para muchos intelectuales locales, tal política lingüística formó parte de «la agresión cultural norteamericana en Puerto Rico» (Méndez, 1980). Como ha planteado la educadora Aida Negrón de Montilla (1990), el Departamento de Instrucción Pública fue el principal vehículo para suprimir el español y suplantarlo por el inglés. Pero esta imposición generó una resistencia popular al inglés como medio primordial de enseñanza (Vélez, 2000). Entre los grupos opuestos a dicha política lingüística se destacó la Asociación de Maestros de Puerto Rico, fundada en 1911. Desde un principio, la asociación reclamó el uso de la lengua vernácula de la isla en el sistema educativo.

Desde 1949, la instrucción pública en las escuelas primarias y secundarias, así como en las universidades, ha sido mayormente en español. Con el establecimiento del Estado Libre Asociado en 1952, el español se consolidó como idioma dominante del gobierno insular y especialmente del sistema educativo público³. Ese mismo año, el primer gobernador electo de Puerto Rico, Luis Muñoz Marín, dramatizó su postura hacia la lengua en un discurso memorable a la Asociación de Maestros de Puerto Rico:

En un pueblo de la isla vi un establecimiento rotulado «Agapito's Bar»: ¿Por qué tú hiciste eso, Agapito? ¿Si por aquella calle de aquel pueblito no pasa un cliente cuyo ver-

3. En 1952, Puerto Rico se convirtió en un Estado Libre Asociado de Estados Unidos, con autonomía limitada sobre asuntos locales, tales como impuestos, educación, salud, vivienda, cultura e idioma. El gobierno federal de Estados Unidos retuvo jurisdicción sobre la mayoría de los asuntos de estado, incluidos ciudadanía, inmigración, aduanas, defensa, moneda, transportación, comunicaciones, comercio exterior y diplomacia.

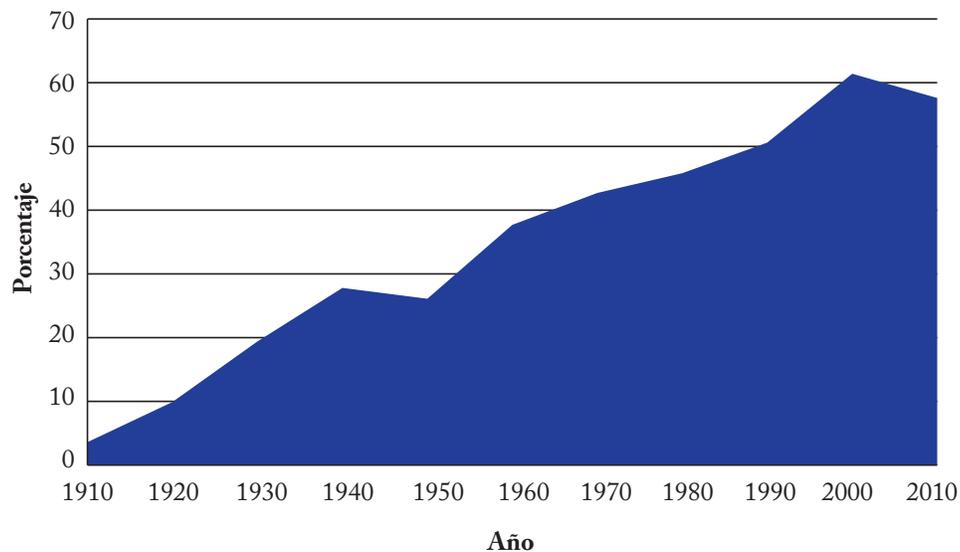
náculo sea el inglés ni una vez al año! ¿Es que te sientes mejor diciéndolo en idioma que no es el tuyo? Y si desprecias tu lengua, ¿no te estás hasta cierto punto despreciando a ti mismo? Y si esa actitud se riega entre miles y miles, así inconscientemente como en el caso de Agapito, ¿de dónde va a sacar vigor de espíritu este pueblo para continuar contribuyéndose a sí mismo y contribuyéndole a Estados Unidos y a América, y al mundo occidental, una cultura respetable? (Muñoz Marín 1985: 106).

Tras afirmar que «el idioma es la respiración del espíritu», Muñoz Marín objetó «la parcial sustitución del vernáculo por un segundo idioma» a la vez que respaldó «la intensa enseñanza del inglés» (107). Dicha política lingüística ha prevalecido hasta nuestros días, con sus altibajos dependiendo del gobierno de turno. En 1991, la Asamblea Legislativa de Puerto Rico aprobó una ley que declaraba al español como única lengua oficial de la isla, pero esta ley se derogó en 1993. Entonces se estableció que el español y el inglés serían los idiomas oficiales del gobierno de Puerto Rico⁴. Sin embargo, actualmente existe un acuerdo general de que el español es la lengua materna de la isla y el inglés su segunda lengua (López Laguerre 1997: 40-41; véase también Shenk, 2012). El bilingüismo se circunscribe a una pequeña minoría, compuesta principalmente por miembros de las clases media y alta, migrantes de retorno y sus descendientes e inmigrantes estadounidenses, a veces llamados «continentales» (Barreto, 2001; Pousada, 2008).

4. Luis Ortiz-López (2000) ha trazado el trasfondo histórico de las políticas lingüísticas en Puerto Rico, incluido el malogrado «Proyecto para formar un ciudadano bilingüe», impulsado por el gobierno de Pedro Rosselló en 1997. Para una crítica del proyecto, véase Academia Puertorriqueña de la Lengua Española (1998). El debate sobre el bilingüismo resurgió en 2012, con la propuesta del gobernador Luis Fortuño de enseñar varias materias en inglés en las escuelas públicas del país.

En este punto, convendría repasar algunos datos censales históricos sobre las prácticas lingüísticas de los boricuas. Aunque estos datos no sean totalmente confiables —puesto que dependen de la autoevaluación de las personas encuestadas—, revelan que la población angloparlante en Puerto Rico aumentó considerablemente desde principios del siglo xx (gráfico 5.1). En 1910, apenas el 3,6 por ciento de los puertorriqueños mayores de 10 años hablaba inglés; para 1960, la proporción ascendió al 37,7 por ciento y, en el año 2010, el 57,6 por ciento dijo que hablaba inglés. Aunque esta última cifra puede parecer exagerada, confirma que la mayoría de los boricuas está expuesta a la lengua inglesa, especialmente a través de los medios de comunicación masiva. Otros factores que promueven el inglés en Puerto Rico son la emigración a Estados Unidos y la migración de retorno; el gran número de estudiantes que asisten a universidades en Estados Unidos; la participación de miles de boricuas en

Gráfico 5.1
*Población de Puerto Rico que habla inglés,
personas de 10 años o más*

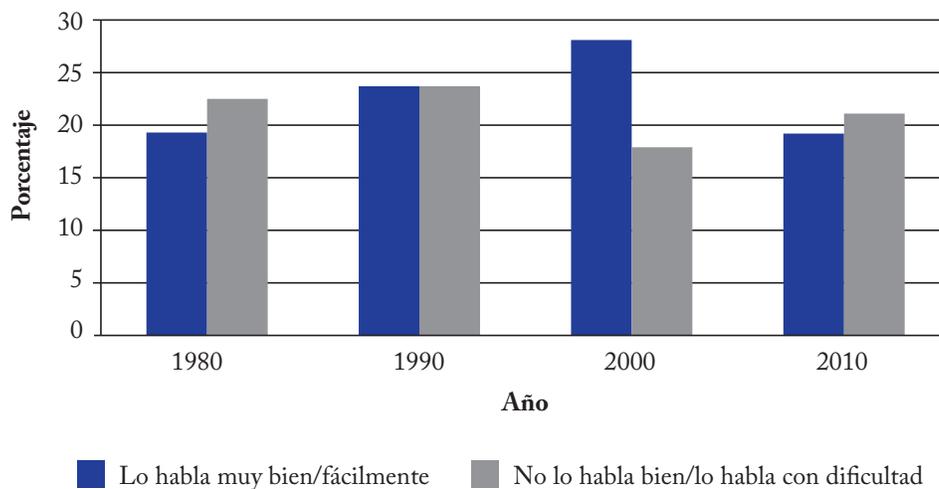


Fuentes: Ruggles et al., 2012; Oficina del Censo de Estados Unidos, 2012a, 2012b.

las fuerzas armadas estadounidenses; la proliferación de canales de televisión por cable en inglés; el creciente acceso a Internet; la expansión de escuelas privadas bilingües y el turismo predominantemente estadounidense (Senado de Puerto Rico, 2004).

No obstante, Puerto Rico sigue siendo una sociedad mayormente hispanoparlante, con un alto grado de uniformidad lingüística, a pesar de algunas diferencias regionales y de clase (Senado de Puerto Rico, 2004; Vélez, 2000). En 2010, el 95,7 por ciento de la población insular hablaba español en casa, mientras apenas el 4,1 por ciento hablaba solamente inglés. Más aún, el 66,4 por ciento admitió que no hablaba inglés o que no lo hablaba muy bien (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2012a). Según el censo, entre 2000 y 2010, la proporción de personas mayores de 5 años que hablaban inglés muy bien declinó por casi 9 puntos porcentuales, posiblemente como resultado de la emigración a Estados Unidos (gráfico 5.2). La inmensa mayoría de los habi-

Gráfico 5.2
*Capacidad para hablar inglés en Puerto Rico,
personas de 5 años o más*



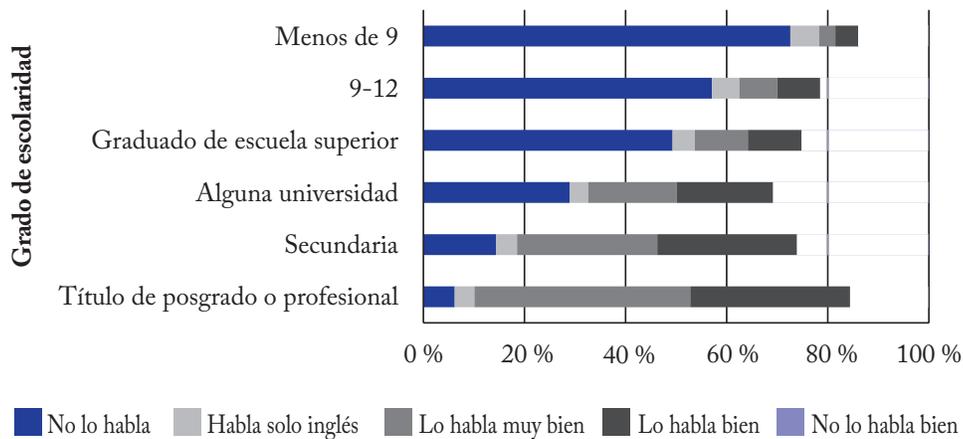
Fuentes: Ruggles et al., 2012; Oficina del Censo de Estados Unidos, 2012a, 2012b.

tantes de la isla se comunica regularmente en español, tanto en el hogar como en el trabajo y la escuela, y recurre al inglés ocasionalmente para propósitos profesionales, comerciales y educativos.

El dominio del inglés en la isla está relacionado fuertemente con el nivel educativo. En el año 2010, el 58,7 por ciento de los graduados universitarios dijo hablar inglés bien o muy bien, comparado con solo el 13,5 por ciento de las personas que habían completado menos de 9 años de escolaridad (gráfico 5.3). Esta discrepancia lingüística se vincula con la preferencia de las clases más acomodadas por colegios privados donde se enseña en gran medida en inglés. En cambio, las familias menos privilegiadas generalmente envían a sus hijos a escuelas públicas, con resultados más pobres en el aprendizaje del inglés.

Gráfico 5.3

Capacidad para hablar inglés según grado de escolaridad en Puerto Rico, personas de 25 años o más, 2010



Fuente: Ruggles et al., 2012.

En síntesis, el inglés sigue siendo «difícil» para miles de boricuas en la isla. El bilingüismo es un ideal al que aspiran

muchos, pero pocos logran. ¿Por qué la mayoría de los puertorriqueños no aprendió a hablar inglés durante las primeras cinco décadas del siglo xx, cuando era el idioma preferido de instrucción pública? Primero, la inmigración estadounidense ha sido limitada numéricamente y en su influencia lingüística y cultural sobre la población local. Segundo, la preponderancia del español en la isla hace innecesario el inglés en la vida diaria de la mayoría de la gente. Tercero, la renuencia a abandonar la lengua materna y sustituirla por otra ajena convirtió al español en un icono clave de puertorriqueñidad. Por último, las estrategias para enseñar el inglés como si fuera la lengua vernácula de la isla han fallado rotundamente. Como resume la lingüista María López Laguerre (1997: 199), «en Puerto Rico se hace difícil sostener una situación verdaderamente bilingüe porque las circunstancias del diario vivir no ofrecen oportunidades de comunicarse y practicar el inglés, que es como realmente se gana fluidez en un idioma».

Queda claro que el inglés es todavía una lengua minoritaria en Puerto Rico, aunque muchas personas puedan entenderla y leerla (pero no necesariamente hablarla y escribirla con soltura). Este hecho sugiere que el español seguirá siendo el medio favorecido de comunicación en la isla, con o sin aprobación oficial. El gran reto es reconciliar el cultivo de la lengua primaria de Puerto Rico, el español, con la adquisición de una segunda lengua, el inglés, que domina actualmente al mundo y a los descendientes de puertorriqueños en Estados Unidos.

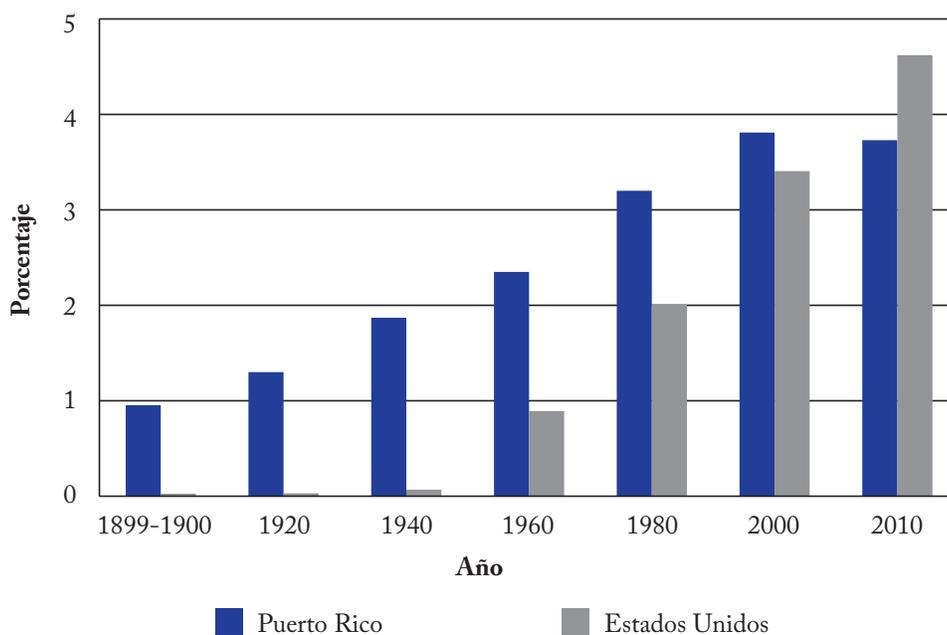
3. La diáspora boricua

Los datos censales confirman el crecimiento espectacular del éxodo puertorriqueño después de la Segunda Guerra Mundial (gráfico 5.4). El número de boricuas radicados en Esta-

dos Unidos era relativamente pequeño hasta 1940, cuando comenzó a ampliarse rápidamente. Durante los años cincuenta, la cifra casi se triplicó, de 301.375 a 892.513 personas. La población de ascendencia boricua en el exterior ha crecido menos vertiginosamente desde 1960, pero a un ritmo más acelerado que en la isla. Según el censo, la cantidad de puertorriqueños en Estados Unidos sobrepasó por primera vez la de los residentes de la isla en 2006. En 2010, el 55,4 por ciento de todas las personas de origen boricua vivía fuera de la isla —4,6 millones en Estados Unidos, comparados con 3,7 millones en Puerto Rico—. Pocos países en tiempos recientes han experimentado un desplazamiento poblacional tan masivo y sostenido.

Gráfico 5.4

Población de Puerto Rico y población de origen puertorriqueño en Estados Unidos

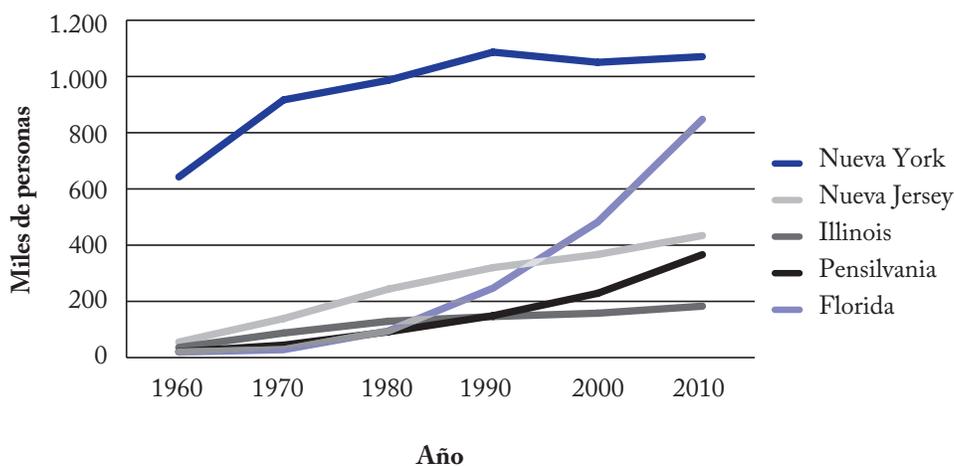


Fuentes: Oficina del Censo de Estados Unidos, 2012a, 2012b.

Hasta mediados del siglo pasado, el éxodo puertorriqueño se orientó fundamentalmente hacia la ciudad de Nueva York y otras áreas metropolitanas del noreste y Medio Oeste de Estados Unidos, especialmente Filadelfia y Chicago. Los migrantes comenzaron a esparcirse más ampliamente durante la década de 1960. Después de 1980, se dirigieron preferentemente a Florida, sobre todo al área metropolitana de Orlando. La población de origen puertorriqueño en el estado de Nueva York se contrajo por primera vez durante los años noventa (gráfico 5.5). Los datos censales documentan la creciente dispersión de los boricuas fuera de su núcleo neoyorquino en las últimas cinco décadas. Esta dispersión ha expuesto a los inmigrantes a una mayor variedad de dialectos del español, tales como el mexicano en el suroeste y el cubano en el sureste del país. A su vez, el desparramamiento ha reducido los enclaves lingüísticos aislados en que se reproducía el español boricua en Estados Unidos.

Gráfico 5.5

Población de origen puertorriqueño en cinco estados de Estados Unidos



Fuente: Oficina del Censo de Estados Unidos, 2012a, 2012b.

Aunque varias generaciones de inmigrantes puertorriqueños siguen hablando español, cada vez más descendientes de boricuas han adoptado el inglés como primer idioma. Hace décadas, el Language Policy Task Force (1978: 12) del Centro de Estudios Puertorriqueños en Nueva York advirtió que «un nuevo fenómeno parece desarrollarse entre los puertorriqueños tanto en Estados Unidos como en Puerto Rico: la cultura nacional puertorriqueña se está expresando en español y en inglés». Al igual que en otros grupos étnicos, la lengua vernácula de los inmigrantes ha cedido terreno al inglés en la segunda y tercera generación. Como concluyó el lingüista Manuel Álvarez Nazario (1991: 731) a principios de la década de 1980, «el español viene a ser, pues, una lengua en retirada paulatina entre los neorriqueños, relegada mayormente al ámbito familiar». Sin embargo, miles de boricuas en Estados Unidos aún favorecen el español y otros lo intercalan con el inglés. Por lo tanto, los puertorriqueños de aquí y de allá muestran un amplio repertorio de prácticas lingüísticas —desde el monolingüismo en español (primordialmente en la isla) hasta el monolingüismo en inglés (primordialmente en el exterior), incluidos diversos grados de bilingüismo en ambos lugares.

La mezcla del español y el inglés, conocida despectivamente como *espanglish*, es cada vez más común en Estados Unidos. Muchos estudiosos argumentaron inicialmente que esta práctica socavaba y contaminaba ambas lenguas. Por ejemplo, Álvarez Nazario (1991: 741) desestimó el *espanglish* como una «manifestación oral empobrecida que oscila entre dos idiomas sin manifestarse plenamente en ninguno de ellos». Un número creciente de investigaciones ha revaluado cómo, cuándo y por qué los boricuas y otros latinos oscilan entre el español y el inglés en sus vidas diarias (Fishman et al., 1971; Flores et al., 1981; García et al., 2001; Torres, 1997; Urciuoli, 1996; Zentella, 1997, 2002). Hoy en día, numerosos expertos coinciden en

que el llamado *code switching* (la alternancia de códigos lingüísticos) supone la competencia en más de una lengua y no una ineptitud en una de esas lenguas.

En sus textos literarios, muchos escritores de origen puertorriqueño alternan códigos lingüísticos para reconstruir la atmósfera cultural de los barrios latinos en Estados Unidos. Ese es uno de los rasgos definitorios de gran parte de la literatura creativa de la diáspora boricua desde la década de 1970. Entre otros autores que escriben textos híbridos lingüísticamente, se destacan poetas de la talla de Pedro Pietri, Sandra María Esteves, Víctor Hernández Cruz, Tato Laviera, Willie Perdomo y María Teresa («Mariposa») Fernández. Según los críticos literarios José L. Torres-Padilla y Carmen Haydée Rivera (2008: 15), la literatura diaspórica ilustra cómo «el proceso de migración y las relaciones entre Puerto Rico y Estados Unidos complican la interpretación de las nociones hegemónicas de la identidad cultural y nacional en tanto los escritores confrontan sus realidades bilingües, biculturales y transnacionales».

Más que un déficit intelectual o lingüístico, el *espanglish* puede considerarse un valioso recurso cultural, especialmente para los inmigrantes de segunda generación, que tienen que comunicarse tanto en inglés como en español. Como indica la antropóloga Ana Celia Zentella (2002: 328), «es precisamente la capacidad para usar el inglés y el español en la misma oración y situación la que identifica a los bilingües más eficaces». Para los lingüistas Ofelia García, José Luis Morín y Klaudia Rivera (2001), los puertorriqueños en la ciudad de Nueva York se caracterizan por un constante «vaivén» lingüístico, marcado por el inglés con múltiples signos hispánicos.

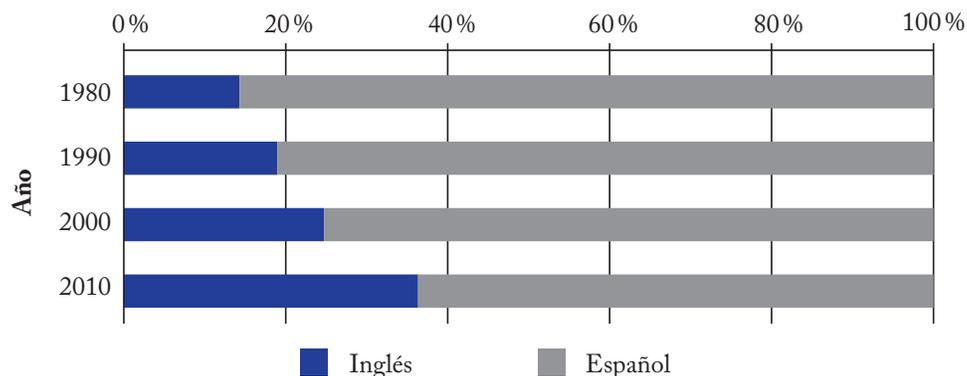
Hasta ahora, el estudio más exhaustivo de las prácticas lingüísticas de los boricuas en Estados Unidos es el de Zentella

(1997). Basándose en un trabajo de campo longitudinal en el barrio puertorriqueño del este de Harlem en Nueva York, Zentella evidencia que el repertorio lingüístico de sus informantes incluía al menos siete variantes: 1) el español popular puertorriqueño; 2) el español estándar puertorriqueño; 3) el español hablado por personas cuyo idioma dominante es el inglés; 4) el inglés puertorriqueño; 5) el inglés vernáculo afroamericano; 6) el inglés hispanizado y 7) el inglés estándar neoyorquino. Los residentes más jóvenes del barrio tendían a desplazarse del español al inglés y al *espanglish* en sus conversaciones cotidianas. Sin embargo, seguían considerándose puertorriqueños, al prescindir del requisito de hablar español con soltura e insistir en sus lazos de parentesco con la isla como prueba de autenticidad cultural. Según Zentella (1997: 285), los puertorriqueños de Nueva York «resuelven el conflicto [de la identidad cultural] al aceptar un conocimiento rudimentario del español como un vínculo lingüístico suficiente a la cultura y en última instancia al redefinir la identidad puertorriqueña a base del lugar de nacimiento de la familia y las tradiciones culturales en vez del idioma».

El gráfico 5.6 muestra el avance del inglés entre los puertorriqueños en Estados Unidos. Entre 1980 y 2010, la proporción de hogares boricuas angloparlantes en la diáspora aumentó de 14,2 a 36,2 por ciento, mientras la proporción de hogares hispanoparlantes se redujo de 85,2 a 63,4 por ciento. Estos datos corroboran que, con el tiempo, el inglés suele reemplazar a otros idiomas hablados por los inmigrantes y sus descendientes en Estados Unidos. Dicho proceso de «asimilación lingüística» generalmente toma tres generaciones. El caso puertorriqueño confirma la pérdida gradual de la lengua materna de los inmigrantes, aunque el español podría sobrevivir por más tiempo que otros idiomas en Estados Unidos (Torres 2007: 95).

Gráfico 5.6

Idioma hablado en casa por la población de origen puertorriqueño en Estados Unidos, personas de 5 años o más



Fuente: Ruggles et al., 2012.

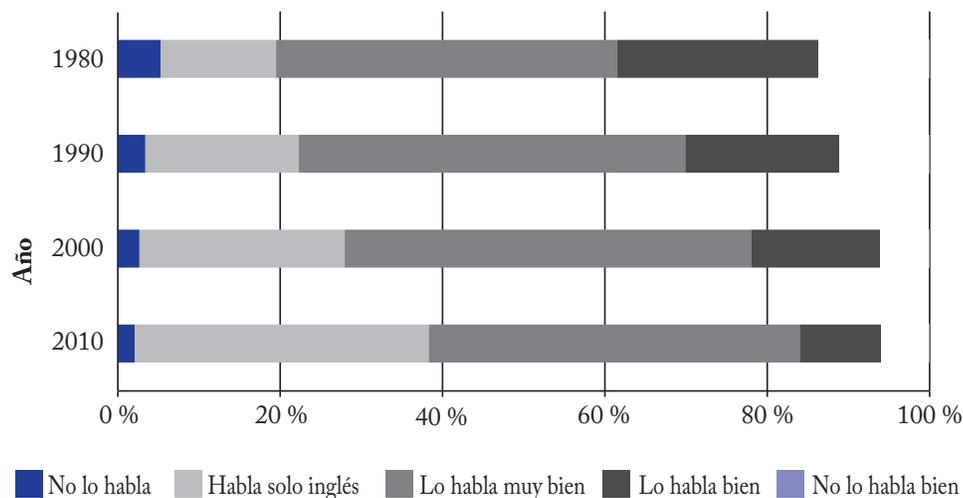
Un patrón convergente con el anterior surge al examinar los datos censales sobre la capacidad para hablar inglés entre las personas de origen puertorriqueño en Estados Unidos (gráfico 5.7). Entre 1980 y 2010, la proporción de boricuas en ese país, mayores de 5 años, que solo hablaba inglés aumentó de 14,2 a 36,2 por ciento, mientras la proporción que no lo hablaba se redujo de 5,3 a 2,1 por ciento. Por otro lado, el porcentaje de personas que hablaba inglés muy bien pasó de 42 a 45,7, mientras el porcentaje que no lo hablaba bien disminuyó de 13,7 a 5,9. Estos resultados indican que la adquisición del inglés se ha intensificado en la diáspora boricua durante las últimas tres décadas.

Aun así, en el año 2010, dos terceras partes de las personas de ascendencia puertorriqueña en Estados Unidos hablaban español. Esta persistencia lingüística es más pronunciada entre inmigrantes de primera generación. En 2010, el 31,6 por ciento de la población de origen boricua en Estados Unidos había nacido en la isla (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2012a).

Los nacidos en Puerto Rico hablaban inglés en casa con menos frecuencia (9,9 por ciento) que los nacidos en el exterior (50,8 por ciento) (Ruggles et al., 2012). Por lo tanto, la llegada constante de personas procedentes de la isla refuerza el uso del español en la diáspora.

Gráfico 5.7

Capacidad para hablar inglés de la población de origen puertorriqueño en Estados Unidos, personas de 5 años o más



Fuente: Ruggles et al., 2012.

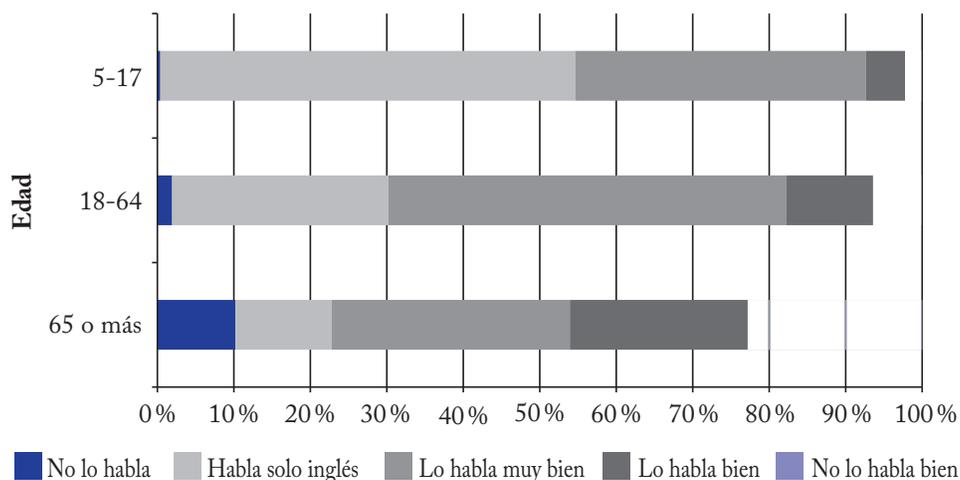
Otro factor relacionado con la perseverancia del español entre los puertorriqueños en Estados Unidos es su nivel educativo. En general, los sectores poblacionales más escolarizados hablan español más comúnmente que los menos escolarizados. Por ejemplo, en 2010, solo un 52,9 por ciento de las personas con menos de noveno grado de escolaridad hablaba español, comparadas con el 69,2 por ciento de las personas graduadas de escuela superior (Ruggles et al., 2012). Este dato sugiere que los inmigrantes más educados tienden a conservar

su lengua materna con más frecuencia que los menos educados y que suelen transmitir el dominio de esa lengua a sus descendientes.

Un último elemento que hay que considerar es que los descendientes de puertorriqueños usualmente son más jóvenes que los inmigrantes de primera generación. El gráfico 5.8 constata la estrecha relación entre edad y dominio del inglés entre los boricuas en Estados Unidos. En 2010, las personas entre 5 y 17 años de edad hablaban inglés con mayor soltura que las personas entre 18 y 64 años y las mayores de 65. Las personas que hablaban español e inglés representaban el 73 por ciento de las mayores de 18 años; las personas que solo hablaban inglés representaban el 54 por ciento de las menores de 18 años. Tales datos apuntan a una brecha lingüística entre diversas generaciones de inmigrantes puertorriqueños, como ha ocurrido con otros grupos étnicos en Estados Unidos.

Gráfico 5.8

Dominio del inglés por edad de la población de origen puertorriqueño en Estados Unidos, 2010



Fuente: Oficina del Censo de Estados Unidos, 2012a.

4. Conclusión

Desde la ocupación estadounidense de Puerto Rico en 1898, el tema del idioma ha despertado agrias polémicas. La raíz del dilema lingüístico de la isla fue la política colonial de erradicar el español y suplantarlo por el inglés, como parte del proyecto de americanización.

Las autoridades coloniales estadounidenses implantaron el inglés como lengua de enseñanza en las escuelas públicas del país durante la primera mitad del siglo xx. Sin embargo, la sociedad boricua siguió siendo predominantemente hispanohablante. Hoy en día, el grueso de la población insular conserva su lengua materna, el español, pero también aprecia el inglés como segundo idioma. A pesar del apoyo popular al bilingüismo, la enseñanza del inglés sigue generando debates públicos en Puerto Rico.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, el éxodo boricua hacia Estados Unidos cobró un auge inusitado y continúa sin tregua a principios del siglo xxi. Las prácticas lingüísticas híbridas de los emigrados puertorriqueños han consternado a muchos intelectuales de la isla. Algunos autores llegaron a encasillar a los *nuyoricans* como «analfabetos bilingües» (e incluso «semilingües» o «nolingües») que no pueden expresarse adecuadamente ni en español ni en inglés. Numerosos estudios han refutado este estereotipo de la diáspora, especialmente de sus descendientes nacidos y criados en Estados Unidos. Muchas comunidades boricuas en Estados Unidos se aferran al español, aun en la segunda y tercera generación, y se mueven a lo largo de un vaivén lingüístico entre el español y el inglés, así como entre múltiples dialectos de esas lenguas. Como regla, la alterancia de códigos lingüísticos no refleja un empobrecimiento comunicativo, sino una capacidad para combinar dos lenguas.

En última instancia, la cuestión del idioma en la isla y en la diáspora plantea múltiples preguntas sobre la identidad nacional y transnacional puertorriqueña. De una parte, el español sigue siendo la lengua materna de la inmensa mayoría de los habitantes de la isla. De otra parte, el inglés se ha convertido en la lengua dominante de los descendientes de boricuas en Estados Unidos. Este contrapunto lingüístico y geográfico obliga a reformular la ecuación tradicional entre origen nacional, lugar de nacimiento, lugar de residencia, lengua, cultura y nacionalidad, que ha dominado el canon nacionalista. Como mínimo, hace falta reconsiderar si ser puertorriqueño es (solo) cuestión de idioma. La diversidad lingüística y la dispersión geográfica de la población de origen boricua requieren incluir a los descendientes de los emigrados que hablan inglés o *espanglish* en el discurso sobre la puertorriqueñidad.

Pocos países de la región caribeña —o del mundo entero— han experimentado desplazamientos poblacionales tan extensos en tan poco tiempo como Puerto Rico. Como resultado, la mayoría de los puertorriqueños valora la ciudadanía estadounidense y la libertad de movimiento que esta les ofrece, especialmente el acceso sin restricciones a los cincuenta estados de la Unión americana. Al mismo tiempo, la ciudadanía compartida tiende a borrar las distinciones jurídicas entre los que viven en su país de origen y en la diáspora. Los movimientos migratorios entre la isla y el continente norteamericano durante el último medio siglo complican cualquier asociación fácil entre lugares de origen, domicilio y orientación. Ninguno de los elementos tradicionales de la nacionalidad —territorio, idioma, economía, ciudadanía o soberanía— es inmutable. Todos estos criterios están sujetos a constante fluctuación e intenso debate en Puerto Rico y su diáspora, aunque el sentido de pertenecer a un pueblo aparte de Estados Unidos ha sido extraordinariamente tenaz. Contrariamente a las opiniones de algunos funcionarios públi-

cos y estadounidenses, sostengo que Puerto Rico es una nación, no en el sentido de un Estado soberano bien delimitado, sino el de una comunidad translocal basada en la conciencia colectiva de una historia y una cultura compartidas (para mayor elaboración, véase Duany, 2002). En esta redefinición de la identidad nacional, el español sigue desempeñando un papel clave en la isla pero ha reducido su pertinencia para la diáspora boricua en Estados Unidos. En todo caso, los que viven fuera de la isla deben formar parte de las discusiones académicas y públicas sobre el futuro de Puerto Rico, ya sea en español o en inglés.

Bibliografía

- Academia Puertorriqueña de la Lengua Española (1998), *La enseñanza del español y del inglés en Puerto Rico: Una polémica de cien años*. San Juan, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.
- ÁLVAREZ NAZARIO, Manuel (1991), *Historia de la lengua española en Puerto Rico*. San Juan, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.
- BARRETO, Amílcar Antonio (2001), *The Politics of Language in Puerto Rico*. Gainesville, University Press of Florida.
- BEIRNE, Charles Joseph (1976), *El problema de la «americanización» en las escuelas católicas en Puerto Rico*. Río Piedras, P.R.: Editorial Universitaria, Universidad de Puerto Rico.
- CASTRO PEREDA, Rafael (1993), *Idioma, historia y nación: Ensayos de Rafael Castro Pereda y documentos históricos sobre la Ley del Idioma*. San Juan, Talleres.
- CENTENO AÑESES, Carmen (2007), *Lengua, identidad nacional y posmodernidad: Ensayos desde el Caribe*. San Juan, Huracán.
- DE GRANDA, Germán (1980), *Transculturación e interferencia lingüística en el Puerto Rico contemporáneo (1898-1968)*, 2.^a ed. Río Piedras, P.R., Edil.

- DEL ROSARIO, Rubén (1985), *Selección de ensayos lingüísticos*. Madrid, Partenón.
- DÍAZ QUIÑONES, Arcadio (2000), *El arte de bregar: Ensayos*, San Juan, Callejón.
- DUANY, Jorge (2002), *The Puerto Rican Nation on the Move: Identities on the Island and in the United States*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- DUBORD, Elise M. (2007), «La mancha del plátano: Language Policy and the Construction of Puerto Rican National Identity in the 1940s». *Spanish in Context* 4 (2): 241-262.
- FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Eugenio (1959), *La identidad y la cultura: Críticas y valoraciones en torno a Puerto Rico*. San Juan, El Cemí.
- FISHMAN, Joshua A., LEON COOPER, Robert y MA NEWMAN, Roxana (1971), *Bilingualism in the Barrio*. Bloomington, Indiana University Press.
- FLORES, Juan, ATTINASI, John y PEDRAZA, Jr., Pedro (1981), «La Carreta Made a U-Turn: Puerto Rican Language and Culture in the United States», *Daedalus* 110 (2): 193-217.
- GARCÍA, Ofelia, MORÍN, José Luis y RIVERA, Klaudia (2001), «How Threatened Is the Spanish of New York Puerto Ricans? Language Shift with *Vaiivén*». En Joshua A. Fishman (ed.), *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Cleveland, Oh., Multilingual Matters, pp. 44-73.
- Language Policy Task Force, Centro de Estudios Puertorriqueños (1978), *Language Policy and the Puerto Rican Community*, Centro Working Paper 1. Nueva York, Centro de Estudios Puertorriqueños, City University of New York.
- LIPSKI, John M. (2008), «Puerto Rican Spanish». En *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, D.C., Georgetown University Press, pp. 116-131.
- LÓPEZ LAGUERRE, María M. (1997), *El bilingüismo en Puerto Rico: Actitudes socio-lingüísticas del maestro*, 2.^a ed. San Juan. Espuela.

- LÓPEZ MORALES, Humberto (1992), *El español del Caribe*. Madrid, Mapfre.
- LORENZO-HERNÁNDEZ, José (1999), «The Nuyoricán's Dilemma: Categorization of Returning Migrants in Puerto Rico», *International Migration Review* 33 (4): 988-1013.
- MALDONADO DENIS, Manuel (1984), *Puerto Rico y Estados Unidos: Emigración y colonialismo*, 4.^a ed. San Juan, Ediciones Compromiso.
- MARXUACH, Teófilo (1903), *El lenguaje castellano en Puerto Rico*. San Juan, Press of the San Juan News.
- MÉNDEZ, José Luis, ed. (1980), *La agresión cultural norteamericana en Puerto Rico*, México, D.F., Grijalbo.
- MOHR, Eugene V. (1998), «Language, Literature, and Journalism». En Lynn-Darrell Bender (ed.), *The American Presence in Puerto Rico*. Hato Rey, P.R., Publicaciones Puertorriqueñas, pp. 135-205.
- MORALES, Amparo (2000), «El español de Puerto Rico en su contexto caribeño», *Revista de Estudios Hispánicos* 27 (1): 349-359.
- (2001), *Anglicismos puertorriqueños*. San Juan, Plaza Mayor.
- MORRIS, Nancy (1995), *Puerto Rico: Culture, Politics, and Identity*. Westport, Conn., Praeger.
- MUÑOZ MARÍN, Luis (1985), «La personalidad puertorriqueña en el Estado Libre Asociado». En Eduardo Rivera Medina y Rafael L. Ramírez (eds.), *Del cañaveral a la fábrica: Cambio social en Puerto Rico*. Río Piedras, P.R., Huracán, pp. 99-108.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás (1999), *El español en Puerto Rico: Contribución a la geografía lingüística hispanoamericana*, 2.^a ed. San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- NEGRÓN DE MONTILLA, Aida (1990), *La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública*, 2.^a ed. San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Oficina del Censo de Estados Unidos (2012a), *American Fact-*

- Finder*. <http://factfinder2.census.gov/faces/nav/jsf/pages/index.xhtml>. Consultado el 15 de julio de 2012.
- (2012b), *Census of Population and Housing*. <http://www.census.gov/prod/www/abs/decennial/>. Consultado el 15 de julio de 2012.
- ORTIZ-LÓPEZ, Luis (2000), «Proyecto para formar un ciudadano bilingüe: Política lingüística y el español en Puerto Rico». En Ana Roca (ed.), *Research on Spanish in the United States: Linguistic Issues and Challenges*. Somerville, Mass., Cascadilla Press, pp. 390-405.
- OTHEGUY, Ricardo y CELIA ZENTELLA, Ana (2012), *Spanish in New York: Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*. Nueva York, Oxford University Press.
- PABÓN, Carlos (2002), *Nación postmórtem: Ensayos sobre los tiempos de insoportable ambigüedad*. San Juan, Callejón.
- PÉREZ, Marvette (1996), «La guagua aérea: Política, status, nacionalismo y ciudadanía en Puerto Rico». En Daniel Mato, Maritza Montero y Emanuele Amodio (eds.), *América Latina en tiempos de globalización: Procesos culturales y transformaciones sociopolíticas*. Caracas, CRESALC, pp. 187-200.
- POUSADA, Alicia (2008), «¿Dónde están los bilingües? La cartografía del idioma en Puerto Rico». Ponencia presentada en la Octava Conferencia de la Asociación de Estudios Puertorriqueños, San Juan, 1-4 de octubre.
- POUSADA, Alicia y POPLACK, Shana (1982), «No Case for Convergence: The Puerto Rican Spanish Verb System in a Language-Contact Situation». En Joshua A. Fishman y Gary D. Keller (eds.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*. Nueva York, Teachers College Press, pp. 207-237.
- PROSPER-SÁNCHEZ, Gloria D. (2007), «Transing the Standard: The Case of Puerto Rican Spanish». En Frances Negrón-Muntaner (ed.), *None of the Above: Puerto Ricans in the Global Era*. Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 183-194.

- REYES, Xaé Alicia (2000), «Return Migrant Students: Yankee Go Home?». En Sonia Nieto (ed.), *Puerto Rican Students in U.S. Schools*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, pp. 39-68.
- RUGGLES, Steven, TRENT, Alexander J., GENADEK, Katie, GOEKEN, Ronald, SCHROEDER, Matthew B., y SOBEK, Matthew (2012), *Integrated Public Use Microdata Series: Version 5.0*. <http://usa.ipums.org/usa/sda/>. Consultado el 15 de julio de 2012.
- SEDA BONILLA, Eduardo (1972), «El problema de la identidad de los niuyorricans». *Revista de Ciencias Sociales* 16 (4): 453-462.
- Senado de Puerto Rico, Comisión de Educación, Ciencia y Cultura (2004), *Informe sobre el idioma en Puerto Rico*. San Juan, Editorial del Instituto de Cultura Puertorriqueña.
- SHENK, Elaine (2012), «Puerto Rico's Language Officialization Debates: Perspectives from a Mountain Corridor Community». *CENTRO: Journal of the Center for Puerto Rican Studies* 24 (1): 90-119.
- TiÓ, Salvador (1991), *Lengua mayor: Ensayos sobre el español de aquí y de allá*. San Juan, Plaza Mayor.
- TORRES, Lourdes (1997), *Puerto Rican Discourse: A Sociolinguistic Study of a New York Suburb*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- (2007), «The Politics of English and Spanish *Aquí y Allá*». En Kim Kotowski y Richard Cameron (eds.), *Spanish in Contact: Policy, Social, and Linguistic Inquiries*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 81-100.
- TORRES GONZÁLEZ, Roamé (2002), *Idioma, bilingüismo y nacionalidad: La presencia del inglés en Puerto Rico*. San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- TORRES-PADILLA, José L. y Carmen HAYDÉE RIVERA (eds.) (2008), *Writing Off the Hyphen: New Perspectives on the Literature of the Puerto Rican Diaspora*. Seattle, University of Washington Press.

- URCIUOLI, Bonnie (1996), *Exposing Prejudice: Puerto Rican Experiences of Language, Race, and Class*. Boulder, Col., Westview.
- U.S. Senate (1900), *Education in Porto Rico*. 56th Congress, 1st Session, vol. 33, Senate Document 363. Washington, D.C., Government Printing Office.
- VÉLEZ, Jorge A. (2000), «Understanding Spanish-Language Maintenance in Puerto Rico: Political Will Meets the Demographic Imperative», *International Journal of the Sociology of Language*, 142: 5-24.
- ZENTELLA, Ana Celia (1997), *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Malden, Mass., Blackwell.
- (2002), «Latin@ Languages and Identities». En Marcelo Suárez Orozco y Mariela M. Páez (eds.), *Latinos: Remaking America*. Berkeley, University of California Press, pp. 321-338.

CAPÍTULO 6

ENCLAVE, IDEOLOGÍA Y PREFERENCIA LINGÜÍSTICA ENTRE CUBANO-AMERICANOS EN MIAMI: LENGUA E IDEOLOGÍA DE EXILIO¹

Guillermo J. Grenier

1. Introducción

Durante las últimas décadas, los cubano-americanos han atraído la atención de la prensa y de la comunidad académica en una cuota mayor a la de su peso en el país. Su visibilidad ha excedido su realidad demográfica. Se trata de poco más de 1,9 millones de personas de origen cubano o descendiente, que representan menos del 4 por ciento de la población de origen hispano de Estados Unidos. No obstante, hay buenas explicaciones para la notable presencia de los cubano-americanos dentro de la población latina de Estados Unidos. La mayoría de esas explicaciones se basan en tres características básicas de la presencia cubana:

- Los cubano-americanos son los principales responsables del crecimiento y desarrollo de la comunidad latina, la tercera más grande de Estados Unidos. Su concentración

1. Traducción de Héctor García.

en el área metropolitana de Miami ha creado una presencia latina que representa más de la mitad de la población total de una metrópolis, lo que frecuentemente es considerado como un presagio de la América inmigrante del siglo XXI.

- La selectividad socioeconómica de la migración de Cuba durante los cincuenta pasados años ha creado una comunidad con un número relativamente grande de profesionales y empresarios. Este perfil socioeconómico, aunque a veces exagerado, ha tenido repercusiones en la preeminencia de la estructura social del enclave de Miami, así como en la participación de cubanos en posiciones de liderazgo dentro de la población latinoamericana en Estados Unidos, sobre todo en sectores tan visibles como los medios de comunicación y el gobierno.
- Como un exilio autodefinido, los cubano-americanos han desarrollado un conjunto de instituciones políticas y una cultura política claramente diferenciadas de las instituciones y la cultura de otros grupos latinos. Los cubanos son sensiblemente más conservadores que otros grupos latinos, y este conservadurismo se refleja en la preferencia persistente por el Partido Republicano en la comunidad cubana-americana.

Son las instituciones políticas y las actitudes de los inmigrantes cubanos los que les diferencian de otras comunidades latinas. Estas instituciones y actitudes se han desarrollado en un ambiente sociocultural muy singular —el enclave cubano en Miami— y han aumentado y sostenido un perfil ideológico único que diferencia a los cubano-americanos de la población latinoamericana. Esta «ideología del exilio» (Pérez, 1992; Grenier y Pérez, 2003) ha sido alimentada y reproducida por la

dinámica de aislamiento del enclave cubano y sus instituciones (Girard y Grenier, 2008).

En este capítulo se explora la relación entre ideología y preferencia por la lengua entre los cubano-americanos en el área metropolitana de Miami. Después de presentar una breve descripción de la realidad demográfica cubana y las olas de migración a Estados Unidos más relevantes para el análisis y la presentación de las características de la «ideología del exilio», en el capítulo se presenta un análisis de las preferencias ideológicas y lingüísticas de los cubano-americanos en el sur de Florida. El análisis se basa en la encuesta (IPOR-CRIFIU, 2004), de la cual el autor es investigador principal, presentando un análisis exploratorio de las preferencias de idioma en los medios de comunicación.

2. Los cubanos en Estados Unidos: ¿Latinoamericanos excepcionales?

Desde el comienzo de las oleadas migratorias masivas, en 1959, la presencia cubana se conforma como un caso «excepcional» dentro de la experiencia migrante en Estados Unidos. Los cubanos fueron recibidos de una manera menos hostil que otros inmigrantes latinoamericanos y caribeños gracias a las ventajas de refugiado asignadas a ellos por la Ley de Ajuste Cubano de 1966. Por lo demás, al concentrar el asentamiento en un área metropolitana emergente, el cubano ha sido capaz de ejercer una influencia excepcional sobre el desarrollo socioeconómico, político y cultural de una *City on the Edge* (Portes y Stepick, 1994).

2.1. Perfil demográfico

Cualquier análisis sobre la inmigración estadounidense o la población latina en Estados Unidos probablemente tenga como nota a pie de página una referencia a la experiencia singular de los cubanos. Las diferencias son evidentes a lo largo de las dimensiones demográficas clave que caracterizan a los cubano-americanos respecto de otras poblaciones latinas en Estados Unidos. Según la Oficina del Censo estadounidense, hay aproximadamente 1,9 millones de cubano-americanos en Estados Unidos, alrededor del 3,7 por ciento de la población hispanoamericana. Los cubanos son los latinos más concentrados geográficamente, más de dos tercios (67 por ciento) viven en Florida; también existen concentraciones más pequeñas en Nueva Jersey, Nueva York, California y Texas. Debido al aumento de la inmigración que promovió el acuerdo de 1995, que garantizaba un mínimo de 20.000 visados estadounidenses para cubanos que desearan dejar la isla, casi seis de cada diez cubanos (59 por ciento) en Estados Unidos son nacidos en el extranjero, en comparación con el 37 por ciento de todos los hispanos y el 13 por ciento de la población estadounidense en total. La mitad de los nacidos en el extranjero (52 por ciento) y alrededor del 35 por ciento de todos los cubanos que viven en el sur de Florida llegó a Estados Unidos después de 1994.

Como grupo, los cubano-americanos son considerablemente mayores que el resto de la población hispana de Estados Unidos. La edad media de los cubano-americanos es de 40 años, que es comparable a la población no hispana americana blanca (37 años de edad media), pero por debajo de la media de edad de otros hispanoamericanos (27 años).

La excepcional recepción de cubanos es responsable de un alto porcentaje de cubanos nacidos en el extranjero que son

ciudadanos norteamericanos. Según el Pew Hispanic Center (2012) alrededor del 55 por ciento de los cubano-americanos nacidos en el extranjero son ciudadanos estadounidenses, que es una tasa que duplica la de otros colectivos hispanoamericanos (el 26 por ciento) y es superior a la de los norteamericanos no hispanos blancos nacidos en el extranjero (56 por ciento).

En los datos del censo de 2004, cerca del 86 por ciento de los cubano-americanos se identificaron como blancos, en comparación con el 60 por ciento de los estadounidenses de origen mexicano, el 53 por ciento de suramericanos y centroamericanos y el 50 por ciento de los estadounidenses puertorriqueños.

El promedio del ingreso familiar de los cubano-americanos es 42.000 dólares, ligeramente superior al de los hispanoamericanos (41.470 dólares), pero inferior a la de los blancos norteamericanos no hispanos (52.029 dólares). En todo caso, los cubano-americanos nativos tienen un ingreso medio más alto que los blancos estadounidenses no hispanos (50.000 frente a 48.000 dólares) (Pew Hispanic Center, 2006).

Las tasas de pobreza para los cubano-americanos son generalmente inferiores que para otros hispanoamericanos, pero comparables a la población general de Estados Unidos. La parte de los cubano-americanos que viven en la pobreza es del 18 por ciento: una tasa que es similar a la de la población general de Estados Unidos (16 por ciento) y está por debajo de la correspondiente a todos los hispanoamericanos, que es del 25 por ciento (Pew Hispanic Center, 2012).

Uno de cada cuatro cubano-americanos de 25 años o más es graduado universitario: esta proporción es más del doble de

la propia de otros hispanoamericanos (13 por ciento), pero es menor a la que presenta la población blanca de estadounidenses no hispanos de la misma edad (que es del 30 por ciento). Entre los cubano-americanos nacidos en el país de 25 años o más, el 39 por ciento son graduados universitarios en comparación con el 22 por ciento entre los cubano-americanos nacidos en el extranjero.

En 2010, casi la mitad de los cubano-americanos (46 por ciento) mayores de 15 años estaban casados, casi el mismo porcentaje que la población general estadounidense (50 por ciento), pero superior a la tasa correspondiente al conjunto de los hispanoamericanos (44 por ciento). En 2008, el 13 por ciento de los cubano-americanos mayores de 15 años se divorciaron, esta cuota es mayor que la correspondiente al conjunto de hispanoamericanos (8 por ciento) y casi la misma que la que presenta la población general de Estados Unidos (11 por ciento). En 2008, el 27 por ciento de los cubano-americanos no se habían casado nunca, en comparación con el 38 por ciento propio del resto de los hispano-estadounidenses y al 31 por ciento de la población general de Estados Unidos.

El Pew Hispanic Center, en el estudio nacional sobre la población de origen latino de 2006, preguntó a los encuestados qué país consideraban su verdadera patria, si Estados Unidos o su país de origen. Más de la mitad (52 por ciento) de los cubano-americanos dijeron que Estados Unidos era su verdadera patria, porcentaje considerablemente mayor que el de la población mexicana (36 por ciento), que los centroamericanos y suramericanos (35 por ciento), o que los puertorriqueños (33 por ciento) —estos últimos ciudadanos de Estados Unidos por nacimiento (Pew Hispanic Center, 2006).

2.2. La migración cubana a Estados Unidos

El perfil demográfico descrito es el resultado de un flujo prácticamente constante de cubanos hacia Estados Unidos que se mantuvo desde la revolución cubana, en 1959, hasta la actualidad. En ese proceso ha habido cuatro grandes oleadas migratorias masivas: 1) los primeros exiliados, 1959-1962; 2) el «puente aéreo», 1965-1973; 3) Mariel, 1980; y 4) la crisis de los balseros, 1994.

La primera oleada de migración desde Cuba a Estados Unidos implicó aproximadamente a 200.000 personas (Pérez, 1986a: 129). El gobierno estadounidense facilitó la entrada de los inmigrantes mediante la concesión de la condición de refugiado, lo que les permitió entrar sin las restricciones impuestas a la mayoría de las otras nacionalidades (Masud-Piloto, 1988: 32-35). El programa fue establecido para ayudar en el asentamiento y adecuación económica de las llegadas (Pedraza-Bailey, 1985: 40-52).

En esta oleada inicial tendió a predominar entre los emigrantes la élite de Cuba desplazada. La polémica transición del capitalismo al socialismo afectó sobre todo a los sectores altos de la sociedad cubana (Fagen, Brody y O'Leary, 1968: 19-22). En consecuencia, las familias de nivel socioeconómico alto, con hijos menores de 18 años están sobrerrepresentadas en esta oleada. Nada menos que 14.000 niños no acompañados llegaron también durante este período.

La importancia de esta primera oleada en la formación del carácter de la presencia cubana en Estados Unidos no puede ser exagerada. Los inmigrantes que vinieron durante este tiempo poseían habilidades y actitudes que facilitarían su adaptación a la vida en Estados Unidos, y adquirirían una he-

gemonía política y económica duradera dentro de la comunidad cubana-americana (Portes y Stepick, 1993: 123-149). Esta ola, conocida como el «Exilio Dorado», es la que ha sido más exitosa económicamente (Portes, 1969). Esta es también la ola que estableció el español como lengua pública y privada en Miami. Aunque la mayoría de los miembros de esta primera oleada aprendió inglés, el español sigue siendo la lengua a través de la cual expresan la solidaridad étnica. Un cubano que vino a Estados Unidos durante este período se siente cómodo en inglés, pero prefiere el español como lengua de la política y los negocios. Sus habilidades emprendedoras forjaron las bases para el enclave cubano y su agenda política vinculó el destino de los emigrados cubanos a las luchas geopolíticas de la guerra fría entre Estados Unidos y la URSS. En resumen, forjaron la ideología del exilio y de las instituciones políticas y lingüísticas para reproducirlo en generaciones posteriores.

La segunda gran oleada comenzó en el otoño de 1965, cuando el gobierno cubano abrió un puerto y permitió a personas de Estados Unidos ir a Cuba para recoger a los parientes que quisieran dejar el país. Aproximadamente cinco mil personas se marcharon desde el puerto de Camarioca antes de que Estados Unidos y Cuba decidieran poner fin al éxodo y ordenar un puente aéreo. El puente aéreo se inició en diciembre de 1965 y duró hasta 1973. Los dos vuelos diarios de Cuba a Miami trajeron 260.500 personas durante aquellos años, e hicieron de este período el mayor de todas las olas migratorias (Pérez, 1986a, 130).

En 1980, la presión dentro de Cuba para la emigración aumentó una vez más. El 1 de abril, un grupo de seis personas entró violentamente en la embajada de Perú en La Habana buscando asilo, causando la muerte de uno de los guardias cu-

banos de la embajada. El gobierno cubano retiró todos los guardias del complejo peruano, una acción que hizo que la embajada se desbordara con las más de diez mil personas que buscaban salir del país. El gobierno cubano respondió a la crisis con la apertura del puerto de Mariel para la migración sin restricción. De una manera incontrolada por Estados Unidos, más de ciento veinticinco mil cubanos llegaron al país. No era tan grande como las oleadas anteriores, pero esta corriente migratoria se llevó a cabo en apenas cinco meses.

Durante el resto de la década de 1980 y principios de 1990, alrededor de dos mil cubanos fueron admitidos en Estados Unidos cada año. La presión para la emigración masiva se elevó otra vez durante los primeros meses de 1994, cuando hubo una serie de incidentes dramáticos y violentos en el país como cubanos que trataban de huir generando disturbios en las embajadas; aviones, helicópteros o barcos requisados para desplazarse hacia Estados Unidos; y la marcha de balsas improvisadas. Como ocurrió en 1980, las salidas no autorizadas causaron tragedias: un barco cubano intentó detener un remolcador secuestrado, y más de cuarenta de sus ocupantes se ahogaron, incluidos niños. Otro secuestro causó la muerte de un agente de policía cubano.

El gobierno cubano respondió con el anuncio, el 11 de agosto, de que no iba a detener a nadie que tratara de salir de Cuba en una balsa o en un barco. Como resultado, casi treinta y siete mil cubanos fueron rescatados por la guardia costera estadounidense en menos de un mes. La mayor parte de las personas llegadas fueron detenidas durante más de un año en los campamentos de la base naval de Estados Unidos en Guantánamo. La ausencia de destinos alternativos para los balseros, así como el deterioro de las condiciones en los campamentos, llevó con el tiempo a Estados Unidos a admitirlos en el país.

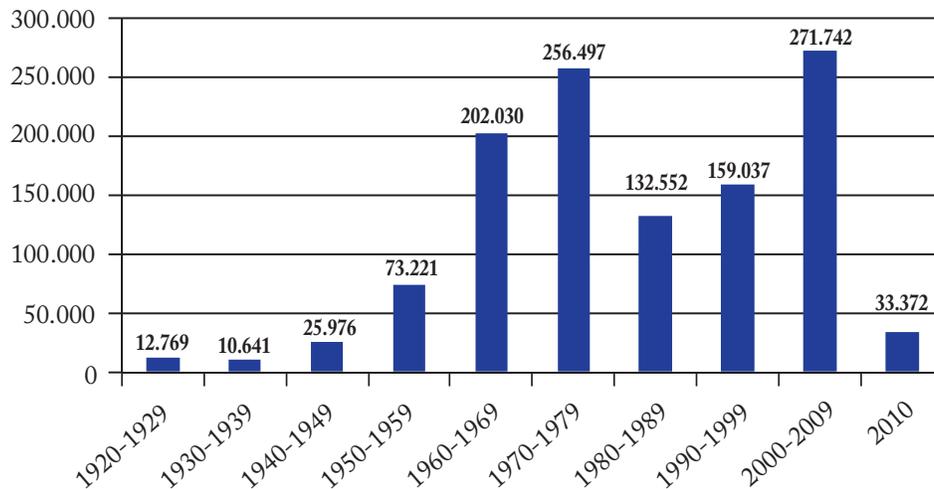
La crisis de los balseiros de 1994 se detuvo después de solo un mes, cuando las negociaciones entre los dos países dieron lugar a un acuerdo por el cual Estados Unidos se comprometió a admitir al menos a veinte mil cubanos por año, a través del proceso normal de visado. Por su parte, los cubanos accedieron a aceptar la vuelta de todo emigrante no autorizado interceptado por la guardia costera de Estados Unidos antes de llegar a las costas estadounidenses.

El 9 de septiembre de 1994, Estados Unidos y Cuba acordaron «normalizar» la migración entre los dos países. Cuba estuvo de acuerdo en desalentar a sus ciudadanos de desplazarse en barco a Estados Unidos, y Estados Unidos se comprometió a la admisión de un *mínimo* de veinte mil inmigrantes cubanos al año. Un segundo acuerdo, realizado el 2 de mayo de 1995, estableció una nueva política de repatriación directamente a Cuba de los cubanos interceptados en el mar. Estos acuerdos condujeron a lo que se ha llamado la política de «pie mojado, pie seco», por la cual los cubanos que llegaran a la costa podrían permanecer en Estados Unidos —con alta probabilidad de ser elegibles para adquirir la residencia permanente bajo la Ley de Ajuste Cubano—, mientras que los que no llegaran a tierra firme serían repatriados, a no ser que pudieran demostrar una amenaza fundada de persecución si fuesen devueltos a Cuba.

Sin embargo, más cubanos llegaron a Estados Unidos en la primera década del nuevo siglo que durante cualquiera de las grandes oleadas anteriores. Según las cifras recopiladas por la Oficina de Estadística de Inmigración, más de 303.778 cubanos adquirieron la condición de residente legal entre 1999 y 2009 (Oficina de Estadísticas de Inmigración, 2009, véase el gráfico 6.1). Estos cubanos han llegado a una región metropolitana totalmente bilingüe y bicultural. No tienen que aprender

inglés, como tuvo que hacer la primera oleada de inmigrantes. En cambio, tienen fácil acceso a trabajos de bajos salarios para empresas hispanas, en su mayoría cubanas o en otros negocios hispanos: un beneficio de doble filo que les permite ser explotados en su lengua materna.

Gráfico 6.1
La migración cubana por décadas (1920-2010)



Fuente: Oficina de Estadísticas de Inmigración.

3. El enclave cubano-americano y los medios de comunicación en español

El número desproporcionado de los primeros inmigrantes con un alto capital humano es lo que facilitó la conformación de ese enclave que ha atraído el interés de los investigadores. La comunidad cubana de Miami es considerada como el ejemplo más importante en Estados Unidos de un verdadero enclave étnico. Un enclave étnico es «una formación económica distin-

tiva, caracterizada por la concentración espacial de los inmigrantes que organizan una variedad de empresas para servir su propio mercado étnico y a la población general» (Portes y Bach, 1985: 203). La fundación del enclave no deriva solo de su tamaño o escala, sino también de su naturaleza sumamente diferenciada. A este respecto, los números son impresionantes. En 1990, el 42 por ciento de todas las empresas en el condado de Miami-Dade eran hispanas, y el número absoluto de negocios hispanos en el área era solo superado por Los Ángeles, que tiene una población hispana mayor. Hoy en día, la tendencia continúa. Tres cuartas partes de las empresas de propiedad hispana en Miami están controladas por cubanos.

La segunda y más importante característica general del enclave económico cubano es su rango institucional. La variedad de negocios y servicios controlados por los cubanos, así como su penetración en las profesiones, es tan extensa que algunos dicen que es posible para los cubanos de Miami vivir y negociar únicamente dentro de su propia comunidad étnica. Pérez (1992: 91) declara sucintamente: «los cubanos en Miami, si lo desean, viven sus vidas dentro de la comunidad étnica». No es literalmente cierto. Casi todos los cubanos tienen relaciones con las principales instituciones estadounidenses, en particular las del Estado, que es el que cobra sus impuestos y educa a la mayor parte de sus hijos. Pero la afirmación es expresiva de la extensión económica y lingüística del enclave cubano.

Gran parte del análisis del efecto del enclave se ha centrado en analizar cómo por su carácter integral aísla a los inmigrantes cubanos recién llegados de las vicisitudes habituales del mercado de trabajo (Portes, M. y Bach, 1985). La literatura sugiere también que el enclave sirve como una incubadora para la ideología del exilio que diferencia a los cubano-americanos

de otras poblaciones latinas (Forment, 1989; Grenier, 2006; Pérez, 1992; Portes y Stepick, 1993). Fundamentales son aquellos rasgos del enclave, como la lengua, que sirven para vincular a sus miembros y protegerlos de aquellos otros que no comparten una identidad de exilio. Portes y Bach (1989: 226) observan que «las fronteras del enclave están muy marcadas» porque la participación en el enclave minimiza las relaciones sociales con los anglosajones y aísla a los emigrantes de la cultura circundante. Este aislamiento reforzado por patrones culturales y lingüísticos asegura que la ideología del exilio se vea reforzada por un discurso restringido a los emigrantes cubano-americanos.

El aislamiento lingüístico e ideológico está activado principalmente por la «integridad institucional» del enclave étnico (Pérez, 1992). Esta integridad es posible gracias a una actividad empresarial diversificada del enclave. Esta diversidad facilitó el crecimiento de los medios de comunicación en español, que se convirtió en un conducto principal para la transmisión de la ideología de exilio (Pérez, 1992). Tabloides, periódicos y revistas —que pueden ascender a cientos— han sido publicados por los exiliados desde los inicios de 1970 (García, 1996). Estos medios de comunicación en español con sede en Miami son muy diferentes de sus homólogos ingleses, en tanto que el foco central de sus noticias es Cuba. Esta focalización en torno a Cuba es importante porque, como Knight observa mordazmente, la prensa no es capaz de dictar lo que la gente piensa, pero «es impresionante el éxito en decirle a sus lectores aquello sobre lo que deben pensar» (citado en Bailey y Gayle, 2003: 60). La audiencia de estos medios se compone principalmente de inmigrantes de primera generación de las oleadas iniciales o recientes. La información de que se nutre la segunda generación no procede de los medios del enclave cubano, a menos que como un infor-

mante comentara el autor, «[uno] quiera postularse para un cargo».

Un vehículo en particular potente, hecho a medida para la difusión de la ideología del exilio, ha sido la prensa política amarilla o *periodiquitos* distribuidos por empresas editoras cubanas. Estos miniperiódicos populares, publicados en español, sostienen un punto de vista anticastrista feroz. La causa de Cuba es la justificación de su publicación, y proporcionan una apelación emocional a sus lectores a participar activamente en la lucha anticastrista (García, 1996).

Otra consecuencia importante de la actividad empresarial diversificada del enclave son los medios en español no impresos que proporcionaron apoyo a la ideología del exilio. La mayor influencia ha sido ejercida por la radio en español, que se convirtió en una parte esencial de la vida cotidiana de los exiliados en la década de 1960 y continúa dominando los índices de audiencia en el mercado del sur de Florida. Estas emisoras, con audiencias grandes y leales, han sido las partidarias del embargo comercial a Cuba e, igualmente, son las que de forma más fuerte se oponen a cualquier «línea blanda» de la política hacia el régimen de la isla. Los programas más populares en las emisoras de radio en español son los debates y entrevistas que se oponen vehementemente a cualquier diálogo o ablandamiento del tono con respecto al régimen de Castro (García, 1996).

El foco sobre Cuba en la radio en español se vio reforzado por la cadena de televisión en español del enclave, que en los años 1960 y 1970 hacía sonar el himno nacional de Cuba dos veces al día. En la década de 1980, había varias cadenas en español en activo (García, 1996). Pérez (1992) concluye que los medios de comunicación en español del enclave han desempe-

ñado un papel central en el mantenimiento de la ideología del exilio. Estos medios de comunicación derivan su fuerza del aislamiento del enclave y sirvieron como vehículos de mantenimiento de la ideología y del lenguaje.

4. El enclave y la aculturación lingüística

En gran parte como consecuencia de la influencia de los medios de comunicación en español, el idioma del enclave sigue siendo, cincuenta años después de su creación, el español. Los primeros emigrantes cubanos conservaron la lengua española para proteger su identidad frente a los factores de contexto que les conducía a renunciar a su *cubanía* en Estados Unidos; y gracias a la integridad institucional del enclave, los exiliados cubanos acudieron a su lengua materna también en la esfera pública, y no solo dentro de los límites de la vida privada. La creencia de que la lengua era parte de su identidad de exilio encuentra justificación, de forma expresa o tácita, en la expectativa compartida de un eventual regreso a Cuba. En su hogar temporal, imaginados como exiliados en Miami, hablaban español rutinariamente en sus vidas diarias. El español, así como el perfil ideológico que define la huida del régimen revolucionario de reciente creación, se convirtieron en el capital cultural básico dentro de la comunidad de Miami.

La estructura de familia extendida, frecuente entre los primeros exiliados, proporcionó un refuerzo constante a la identidad y a la lengua cubanas. Además de sus ventajas económicas, la familia de tres generaciones adquiere viabilidad cultural como un depósito de cuentos populares, folclore, rituales y mitos, prestando la coherencia a las acciones colectivas *del exilio* y profundizando las raíces culturales de la ideología del exilio.

Mientras que el joven aprendió inglés en la escuela y en sus interacciones sociales fuera del enclave, para muchos de los primeros migrantes el aprendizaje del inglés estaba lejos de ser una prioridad, sobre todo teniendo en cuenta la integridad institucional de la estructura social del enclave. De hecho, para ellos el inglés representó no solo un obstáculo práctico, sino también un desafío a las bases afectivas y simbólicas de un pasado que veneraban. El inglés también amenazaba con alejarlos del mundo de sus nietos. El miedo a perder a los jóvenes en la cultura americana motivó que abuelos «empujaran» a aprender el español a sus nietos y, en consecuencia, la lengua materna, la lengua de la abuela, siguió siendo el idioma predominantemente hablado en el hogar hasta el día de hoy. Más de dos tercios (69 por ciento) de los cubanos menores de 18 años hablan un idioma que no es el inglés en casa, lo mismo que otros hispanos (67 por ciento). Entre las personas de 18 años y más, el 89 por ciento de los cubanos hablan un idioma que no es el inglés en casa, una tasa más alta que entre los hispanos (80 por ciento) (Pew Hispanic Center, 2006).

A medida que el enclave y el poder demográfico de la comunidad se ampliaron, el español se convirtió en una lengua pública, desafiando el predominio del inglés. Una ordenanza bilingüe-bicultural aprobada en el condado de Dade (ahora condado de Miami-Dade) en 1973 convirtió al condado en oficialmente bilingüe, obligando a la traducción de todos los documentos al español. En la década de 1980, las fuerzas contrapuestas organizaron el primer movimiento pro inglés del país, fue derogada la ordenanza de 1973 y se aprobaron nuevas normas por las que se ilegalizó el uso de los fondos del condado para las actividades en idiomas distintos del inglés y para la promoción de una cultura «distinta de la de Estados Unidos» (García, 1996: 74; Portes y Stepick, 1993: 167). El movimiento «solo inglés» logró movilizar más de un 50 por ciento de los

votantes en el estado para ganar una enmienda a la Constitución de la Florida, en 1988, en la que se especifica el inglés como el idioma oficial del Estado.

Sin embargo, la oleada demográfica de personas procedentes de Cuba y América Latina es inocultable. En 1993, la enmienda constitucional fue revocada y el español sigue siendo la lengua pública dominante en el condado de Miami-Dade en el nuevo milenio. La Encuesta de Cuba realizada en 2004 halló que menos de una cuarta parte de los cubano-americanos en el condado de Miami-Dade hablaban preferentemente el inglés en su vida pública (tabla 6.1). De hecho, el 70 por ciento de los cubano-americanos de Miami indicaron que saber español les facilitó conseguir empleo. Y los primeros en llegar, junto con sus hijos ya nacidos en Estados Unidos, fueron los más convencidos: el 80 y el 90 por ciento de ellos, respectivamente, lo sentían de esa manera. Consideraban el español como un capital cultural útil en el mundo laboral. Esta utilización de la cultura lingüística comportó una señal de alarma para algunos analistas. Huntington (2004) señala que Miami es la primera área metropolitana relevante en la que se discrimina a los hablantes monolingües nativos en inglés en el mercado de trabajo. Se retribuye el bilingüismo por encima del monolingüismo en español o en inglés (Huntington, 2004).

La aculturación lingüística se produce precisamente a causa de las recompensas disponibles para los bilingües. Hacia 2004, la mayor parte de los cubano-americanos nacidos en Estados Unidos vivían sus vidas públicas principalmente en inglés y se sentían más cómodos hablando inglés que español (tabla 6.1). Los cubano-americanos nacidos en la isla también habían incorporado el inglés a sus vidas cotidianas. Hacia 2004, aquellos que habían estado más tiempo en Estados Unidos, aunque

usaban el inglés en su vida pública, no habían dejado de utilizar el español en sus casas.

Así pues, los cubano-americanos de Miami muestran que la aculturación lingüística y la conservación de la lengua patria no son actividades necesariamente excluyentes. El bilingüismo y el multiculturalismo son los resultados esperados de la experiencia migratoria. Solo alrededor de una quinta parte de los entrevistados en la encuesta de 2004 consideró que la mayoría de sus compañeros de etnia se resistían al aprendizaje del inglés (tabla 6.1). Incluso los recién llegados, que viven profundamente en el enclave lingüístico, percibieron cómo algunos de sus compañeros de etnia eran reticentes lingüísticamente. Y tres cuartas partes de los entrevistados estaban tan ansiosos de que sus hijos aprendieran inglés que quisieron que su educación fuera en inglés y no en español.

Debido a que la identidad de exiliados está tan profundamente arraigada, la actual población cubano-americana rechaza las motivaciones y los comportamientos asociados con los «típicos» inmigrantes. En contraste con los exiliados, los inmigrantes por lo general quieren acceder a Estados Unidos; es decir, los inmigrantes responden a la seductora «atracción» de la sociedad estadounidense. Los cubanos, por el contrario, sienten que fueron a Estados Unidos a regañadientes, «empujados» fuera de su tierra natal. Por lo tanto, como exiliados, siempre rechazarán el concepto mítico de los inmigrantes propio del «crisol». Para ellos, el proceso de fusión puede conducir, en último lugar, a la desaparición de la identidad única de su grupo. El mantenimiento de la lengua se convirtió, por tanto, en símbolo de una identidad que no quería ser «fundida». Mientras que la segunda generación cubano-americana está perdiendo vocabulario en el idioma materno, la mayoría son conscientes del valor del capital cultural del español en la región de Miami.

Tabla 6.1
Aculturación cubano-americana lingüística en Miami
(Cuba Poll, 2004)

| | Año de emigración | | | | Nacido en EE.UU. % | Total % |
|---|-------------------|---------------|---------------|-------|-----------------------------|------------|
| | 1959- 1964 | 1965- 1974 | 1975- 1984 | 1985+ | | |
| Lengua principalmente hablada en casa | | | | | | |
| <i>Inglés</i> | 4 | 2 | | | 34 | 11 |
| <i>Ambas a la vez</i> | 9 | 9 | 4 | | 17 | 14 |
| <i>Español</i> | 7 | 8 | 0 | 0 | 49 | 75 |
| Lengua con la que se siente más cómodo | | | | | | |
| <i>Inglés</i> | 6 | 3 | | | 70 | 16 |
| <i>Ambas a la vez</i> | 1 | 7 | 0 | | 19 | 12 |
| <i>Español</i> | 4 | 0 | 5 | 4 | 10 | 72 |
| Lengua principal hablada fuera del hogar | | | | | | |
| <i>Inglés</i> | 1 | 1 | 5 | 4 | 68 | 23 |
| <i>Ambas a la vez</i> | 5 | 2 | 0 | 8 | 27 | 23 |
| <i>Español</i> | 4 | 7 | 5 | 9 | 5 | 54 |
| Preferencias del idioma para las noticias | | | | | | |
| <i>Inglés</i> | 5 | 4 | 1 | | 79 | 22 |
| <i>Ambas a la vez</i> | 9 | 1 | 0 | 4 | 14 | 18 |
| <i>Español</i> | 6 | 6 | 9 | 2 | 7 | 61 |
| En general, la capacidad de hablar español hace que sea más fácil conseguir un trabajo | | | | | | |
| <i>Más fácil</i> | 0 | 6 | 2 | 7 | 90 | 70 |
| <i>Ninguna diferencia</i> | 2 | 4 | 7 | 0 | 6 | 12 |
| <i>Más difícil</i> | | 1 | 2 | 3 | 5 | 19 |

| | Año de emigración | | | | Nacido en EE.UU. % | Total % |
|---|-------------------|---------------|---------------|-------|-----------------------------|------------|
| | 1959- 1964 | 1965- 1974 | 1975- 1984 | 1985+ | | |
| Número de cubanos que no han intentado aprender inglés | | | | | | |
| <i>Muchos</i> | 8 | 8 | 1 | 1 | 59 | 60 |
| <i>Algunos</i> | 2 | 2 | 0 | 0 | 27 | 21 |
| <i>Solo unos pocos</i> | 9 | 8 | 7 | 8 | 12 | 17 |
| <i>Ninguno</i> | | | | | 2 | 2 |
| Grado de comprensión de los no hispanohablantes del sur de Florida hacia las personas que hablan español entre sí | | | | | | |
| <i>Comprenden casi siempre</i> | 1 | 6 | 6 | 5 | 13 | 35 |
| <i>Comprenden normalmente</i> | 2 | 5 | 1 | 4 | 37 | 35 |
| <i>A menudo no comprenden</i> | 6 | 2 | 8 | 5 | 40 | 22 |
| <i>Casi nunca comprenden</i> | 1 | | | | 10 | 8 |
| Criticado personalmente o miradas despectivas por hablar español | | | | | | |
| <i>Sí</i> | 5 | 2 | 1 | 6 | 51 | 32 |
| <i>No</i> | 5 | 8 | 9 | 4 | 49 | 68 |
| Bilingüismo en el colegio: ¿mejor empezar con español o inglés? | | | | | | |
| <i>Empezar con español</i> | 21 | 22 | 31 | 25 | 39 | |
| <i>Empezar con inglés</i> | 79 | 78 | 69 | 75 | 62 | |

Fuente: Cuba Poll, 2004.

5. Las preferencias de idioma y de la persistencia de la ideología del exilio

La forja y el mantenimiento de la identidad del exilio a través de la lengua y las interacciones del enclave han contribuido a la creación de un modo particularmente «cubano» de mirar a su entorno social y político. Los analistas se refieren a esa visión del mundo como la «ideología del exilio» (Pérez, 1993; Grenier, 2007; Grenier y Pérez, 2003). En muchos sentidos, esa visión del mundo diferencia a los cubano-americanos de los no cubanos en Miami y en el resto del país. No todos los cubanos de Estados Unidos comparten esta ideología, pero es un punto de referencia crítico que sirve para definir la identidad de los cubano-americanos. La ideología del exilio es un ingrediente básico en el desarrollo de una «comunidad moral» que sirve para construir el capital político y el sentido de la solidaridad del enclave.

La ideología del exilio tiene cuatro características principales e interrelacionadas: 1) la primacía de la patria; 2) la hostilidad inflexible hacia el gobierno de Castro; 3) la emotividad, irracionalidad e intolerancia, y 4) una lealtad política manifiesta al Partido Republicano. La encuesta de Cuba (IPOR-CRIFIU, 2004), que se ha llevado a cabo con regularidad desde 1991 por el autor y su colega Hugo Gladwin, ha estado midiendo la transformación ideológica de la comunidad cubano-americana en su relación cambiante con la ideología del exilio. El siguiente análisis de este epígrafe utiliza los resultados de la muestra de 2004 de esa encuesta de Cuba, que tuvo numerosas preguntas relacionadas con los idiomas, para explorar la relación entre la preferencia de la lengua y la ideología.

Dada la importancia del enclave en la creación de un entorno lingüístico que simultáneamente apoya y aísla a la población

cubano-americana, la pregunta es si las preferencias lingüísticas, en particular para recibir información sobre Cuba, tienen una relación con el mantenimiento de la ideología del exilio. En un análisis exhaustivo de las fuerzas que conforman la ideología de exilio, un colega y el autor postulamos que no solo vivir en el enclave, sino la comprensión de su «lengua» eran los mecanismos dominantes en el mantenimiento de la ideología del exilio (Girard y Grenier, 2008).

En particular, la lengua española proporciona el vehículo para comunicar y reforzar las normas y los valores de la ideología del exilio cubano. Por lo tanto, nuestra hipótesis es que la recepción de noticias a través de los mecanismos institucionales de fuera del enclave de habla española, es decir, a través de los medios de comunicación en inglés, debilita el apoyo a la ideología del enclave. Para la presente discusión, la lógica del análisis se ejecuta de la siguiente manera:

- El enclave aísla a los cubanos de las principales fuerzas sociales mediante la creación de un entorno lingüístico donde el español es privado y público.
- La diversidad emprendedora del enclave facilita la creación de los medios de comunicación en español que ayuda al aislamiento de la comunidad.
- La «ideología del exilio» se conforma como una visión del mundo que impregna el enclave y es difundida a través de los medios de comunicación en español.
- Los cubano-americanos que prefieren los medios en español como su fuente de noticias con mayor probabilidad verán el mundo por la lente ideológica de «la ideología del exilio».

- Por el contrario, los que prefieren las noticias en inglés, con menor probabilidad tendrán una perspectiva tan ideológica.

5.1. Datos

Los datos proceden de una encuesta telefónica de 2004 a 1.807 cubano-americanos radicados en Miami Dade y Broward (Institute for Public Opinion Research, 2004; Grenier y Gladwin, 2004). Las variables dependientes de este estudio son las medidas de la ideología del exilio anticastrista. Después de Pérez (1992), la ideología del exilio es identificada por cuatro dimensiones antes mencionadas: 1) una atención continua a Cuba por parte de los cubano-americanos, 2) una inmutable oposición al gobierno cubano, 3) la afiliación con el Partido Republicano, y 4) la oposición a miradas conciliatorias hacia el régimen cubano.

Se cuenta con nueve variables dependientes para aprovechar las cuatro dimensiones de la ideología del exilio. La primera dimensión se mide en función de si la posición de un candidato sobre Cuba es muy importante (en contraposición a moderado, poco o nada importante). La segunda dimensión (inmutable oposición) se mide por seis elementos: 1) estar a favor de la continuación del embargo de Estados Unidos a Cuba, 2) estar a favor de no permitir viajes sin restricciones a Cuba, 3) oponerse a las relaciones diplomáticas con Cuba, 4) acordar que no se permita contratar en Miami a los grupos musicales de Cuba, 5) ser muy o bastante contrarios a una política que permita a las empresas estadounidenses vender medicinas a Cuba, y 6) oponerse firmemente a una política que permita a las empresas estadounidenses vender alimentos a Cuba. La tercera dimensión de la ideología del exilio (filiación republicana) se mide por la información del registro republica-

no. El cuarto componente (puntos de vista opuestos a la conciliación) se mide con un solo elemento: está total o predominantemente en oposición a un diálogo nacional entre los exiliados cubanos, opositores y representantes del gobierno cubano.

Con base en investigaciones previas (Grenier, 2006), se ha controlado por ocho cohortes u «olas» de inmigrantes de Cuba: 1919-1958, 1959-1964, 1965-1973, 1974-1979, 1980, 1981-1989, 1990-1995 y 1996-2004. En un análisis de regresión logística que evalúa las diferencias en el apoyo a la ideología del exilio entre estas cohortes, la categoría omitida (comparación) es la ola más reciente (1996-2004). Sería de esperar que el mayor apoyo para la ideología del exilio se encontrara en las cohortes inmediatamente siguientes a la experiencia revolucionaria. La experiencia personal de las pérdidas —de la propiedad, las libertades tradicionales o una forma de vida— causada por el triunfo de la revolución de 1959 ha tendido a alimentar la ideología del exilio. En algún momento, la distancia respecto del momento de la revolución debería dar lugar a una nueva generación de migrantes cubanos —migrantes que nacieron en Cuba cuando el nuevo sistema se había convertido en el *statu quo* y que no compartirían el espíritu del exilio de los grupos anteriores—. Este espíritu y la dinámica de la «comunidad moral» que se solidificó fueron las piedras angulares de la ideología del exilio, así como del enclave socioeconómico (Forment, 1989).

Se supone que dos variables estrechamente asociadas con las generaciones están llamadas a tener un impacto visible en el apoyo a la ideología del exilio. En primer lugar, el nacimiento fuera de Cuba sirve como un indicador aproximado de la segunda generación. Más del 90 por ciento de los encuestados que nacieron fuera de Cuba lo hicieron en Estados Unidos. En segundo lugar, la generación 1.5, los encuestados que llegan al

enclave antes de los 15 años, también se supone que tienen distinto apoyo a la ideología del exilio que quienes han llegado previamente.

Dos variables independientes fueron empleadas como indicadores del efecto hipotético del aislamiento cultural sobre la ideología del exilio. En primer lugar, está el efecto de los inmigrantes cubanos que viven en el enclave del sur de Florida —los condados de Miami-Dade o Broward— por lo menos la mitad de los años desde que salieron de Cuba. Se espera que este «efecto de enclave» aumente el apoyo a la ideología del exilio. En segundo lugar, y lo más importante para este estudio, se incluye una variable que se espera que reduzca el apoyo a la ideología del exilio: obtener noticias en inglés en lugar de en español (DeSipio y Hensen, 1997). Nuestro análisis incluye otras variables predictoras².

5.2. Resultados

La tabla 6.2 muestra los resultados de regresión logística para 20 predictores de la ideología del exilio. No es sorprendente que los cubanos emigrados más recientes muestren significati-

2. Tener familiares en Cuba o el envío de dinero a ellos son variables que se esperaría pudieran mitigar el apoyo a las políticas anti-Castro. Para disminuir la posibilidad de combinar los efectos de cohorte, los ingresos, la educación y otros factores sociodemográficos, nuestro análisis incluye las siguientes variables de control: edad, sexo, ser empleados (a tiempo parcial o tiempo completo), el no tener más que un alto grado escolar (incluidos posiblemente alguna universidad o un título técnico o asociado), el tener un título universitario de 4 años (o un grado más alto), con un ingreso total de la familia no mayor de 20.000 dólares por año, y de ser negro. Si las redes sociales de apoyo del enclave atienden más a los blancos que a los negros (Skop, 2001), podríamos anticipar un menor apoyo a la ideología del exilio entre los negros. Dado que las nueve variables dependientes han sido dicotomizadas, la regresión logística se utiliza para predecir el apoyo a la ideología del exilio.

vamente menos apoyo a la ideología del exilio que los que llegaron antes. Ellos son, de entre los encuestados, los que han vivido la menor cantidad de tiempo en el enclave cubano del sur de Florida. El apoyo máximo se encuentra en las primeras olas posrevolucionarias, 1959-1964 y 1965-1973, con probabilidades de ratios que son de 2 a 5 veces superiores a la de la cohorte de 1996-2004 (la categoría omitida). La excepción, donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las olas, es con respecto a la inscripción republicana y a la importancia de la posición de un candidato sobre Cuba. Además, cuando se controla por otros factores, tales como la recepción de noticias en inglés, haber nacido fuera de Cuba (segunda generación) no predice un menor apoyo a la ideología del exilio que estar en la ola de la inmigración más reciente (1996-2004).

La tabla 6.2 muestra el efecto anteriormente mencionado del enclave. Para más de la mitad de las medidas de la ideología del exilio, un predictor estadísticamente significativo es haber vivido en el sur de Florida (Miami-Dade y Broward) la mayor parte de los años de su estancia fuera de Cuba. Esto es particularmente notable en lo que respecta a las posibilidades de recalar en el Partido Republicano, que son más del triple en los inmigrantes cubanos cuya exposición a la vida estadounidense es mayor. El efecto enclave duplica las probabilidades de decir que la posición de un candidato sobre Cuba es muy importante, así como el apoyo a la prohibición de viajar a Cuba, la prohibición de la contratación de grupos musicales cubanos o de que no haya diálogo con el gobierno cubano. El efecto enclave es especialmente relevante para apoyar al Partido Republicano y para dar importancia a la posición de un candidato sobre Cuba. Esto es porque no hay efecto de ola o efecto generación para estos indicadores de la ideología del exilio.

Tabla 6.2
El apoyo a la ideología del exilio: ratios de probabilidad de regresión logística

| Variable independiente | Variable dependiente | | | | | | | | | |
|------------------------|----------------------|---------|-----------------------------------|------------|-----------------------------|------------|---------------|-------------|---------------|--|
| | Republicanos | Embargo | Posición del candidato sobre Cuba | Sin música | Sin relaciones diplomáticas | Sin viajes | Sin alimentos | Sin diálogo | Sin medicinas | |
| Enclave | 3,40** | 1,53 | 1,75* | 2,09** | 1,71 | 1,89* | 1,58 | 2,16** | 1,38 | |
| Llegada < 15 | 1,02 | 0,65 | 0,91 | 0,65 | 0,90 | 0,89 | 1,00 | 0,43** | 1,28 | |
| Familiares | 0,72 | 0,99 | 1,12 | 0,90 | 0,80 | 0,62** | 0,87 | 0,69* | 0,99 | |
| Enviaron dinero | 0,83 | 0,73* | 1,07 | 0,87 | 0,85 | 0,68** | 0,63* | 0,92 | 0,76* | |
| Noticias en inglés | 0,53** | 0,45** | 0,70* | 0,58** | 0,63* | 0,67* | 0,87 | 0,41** | 0,97 | |
| Empleados | 1,01 | 1,01 | 0,86 | 1,26 | 0,83 | 0,98 | 1,18 | 1,09 | 1,10 | |
| Edad | 0,99 | 1,00 | 1,00 | 1,01 | 1,01 | 1,02** | 1,01 | 1,00 | 1,01 | |
| Nacidos fuera de Cuba | 1,87 | 2,83** | 1,14 | 1,83 | 5,28** | 7,22** | 2,66** | 5,15** | 1,99 | |
| Inmigración: | | | | | | | | | | |
| 1919-1958 | 0,60 | 3,81** | 1,53 | 2,50* | 3,68** | 2,85* | 3,27** | 3,62** | 2,23 | |
| 1959-1964 | 1,47 | 4,28** | 1,39 | 2,50** | 5,44** | 4,84** | 2,52** | 5,73** | 2,13* | |
| 1965-1973 | 3,02 | 4,84** | 1,54 | 2,80** | 6,90** | 6,64** | 3,66** | 8,11** | 3,13** | |
| 1974-1979 | 1,30 | 4,01** | 1,08 | 2,68** | 4,75** | 4,40** | 2,33** | 3,92** | 1,31 | |
| 1980 | 1,06 | 1,76* | 1,11 | 2,71** | 3,21** | 4,18** | 2,45** | 3,61** | 2,66** | |
| 1981-1989 | 0,69 | 2,29** | 1,30 | 1,58 | 5,28** | 2,76** | 2,13** | 3,77** | 2,75** | |
| 1990-1995 | 1,18 | 1,03 | 1,24 | 1,29 | 1,93** | 1,87** | 1,33 | 1,81** | 1,24 | |
| Escuela secundaria | 1,52 | 0,88 | 1,02 | 1,11 | 1,34 | 1,54* | 1,19 | 1,27 | 1,24 | |
| Universidad | 1,18 | 0,75 | 0,82 | 1,20 | 1,26 | 1,60* | 1,18 | 1,08 | 1,27 | |
| Raza negra | 0,78 | 0,48** | 1,18 | 0,65 | 0,46** | 0,96 | 0,41** | 0,80 | 0,61 | |
| Hombres | 1,01 | 1,25 | 0,92 | 1,41 | 1,10 | 1,52* | 0,92 | 1,85** | 0,76* | |
| Bajos ingresos | 1,29 | 1,24 | 1,10 | 1,14 | 0,94 | 1,00 | 0,98 | 0,89 | 0,98 | |
| -2LL | 968 | 1,559 | 1,756 | 1,735 | 1,621 | 1,645 | 1,754 | 1,633 | 1,605 | |
| χ^2 | 96,4 | 137,6 | 54,0 | 158,1 | 200,1 | 260,1 | 143,5 | 204,2 | 92,4 | |
| n | 927 | 1,284 | 1,307 | 1,353 | 1,323 | 1,379 | 1,374 | 1,329 | 1,384 | |

* Estadísticamente significativo a nivel 0,05. ** Estadísticamente significativo a nivel 0,01

Lo más importante para nuestro análisis es la equilibradora fuerza de la preferencia lingüística en la predicción del apoyo a la ideología del exilio. En siete de las nueve variables dependientes, recibir noticias en inglés se asocia con una *menor* probabilidad de apoyo a la ideología del exilio. Por ejemplo, las probabilidades de registro al Partido Republicano, el apoyo al bloqueo, la prohibición de contratar a los grupos de música cubanos y la negativa al diálogo se reducen casi *a la mitad o más* cuando responden las encuestas personas que reciben las noticias en inglés. Por otra parte, este indicador reduce en un 30 por ciento o más las probabilidades de decir que la posición de un candidato sobre Cuba es muy importante, así como las probabilidades de que apoyen la prohibición de viajar o de mantener relaciones diplomáticas con este país.

De acuerdo con nuestra hipótesis, estos resultados expresan indirectamente el efecto del enclave, que se espera que opere a través de los medios de comunicación en español. Los medios ingleses son independientes del enclave y no son conductos de la cultura política cubana.

6. Conclusiones

La lengua del enclave del sur de Florida parece desempeñar un papel importante en el mantenimiento de la ideología del exilio. De acuerdo con nuestro análisis, recibir las noticias en inglés —que es una fuente de información independiente de la de los canales (en español) del enclave cubano— disminuye el apoyo a la mayoría de las variables propias de la ideología del exilio. Por ejemplo, mientras que los cubanos que mayor tiempo han vivido en el enclave tienen más probabilidades de que estén registrados como republicanos, esa probabilidad se reduce a la mitad si las noticias son recibidas en inglés y no en espa-

ñol. De la misma manera, recibir noticias en inglés reduce a casi la mitad las probabilidades de que un encuestado apoye la prohibición de contratar a músicos cubanos.

El análisis apoya la idea de que la lengua del enclave ayuda a mantener y reproducir la ideología del exilio cubano. No es de extrañar que los primeros inmigrantes establecieran instituciones que mantienen los límites de una identidad del exilio, decididos a permanecer en el país de acogida solo el tiempo que fuese absolutamente necesario. El mantenimiento de la lengua y la postura de resistencia al gobierno revolucionario llegaron a ser fundamentales en el proceso de establecimiento del enclave.

Para la segunda y sucesivas generaciones, uno de los puntos sobresalientes del proceso de integración se refiere al uso de la lengua. Como se ha mencionado, la dinámica del enclave estableció los parámetros para la integración lingüística, cultural, económica, política y social de la primera generación de cubanos-americanos en el seno del sistema de Estados Unidos. ¿Cómo se trasladaron estas dinámicas a la segunda y sucesivas generaciones? Uno podría esperar que la influencia del enclave y el éxito que ello ha tenido entre la primera generación de cubano-americanos tuviese un impacto positivo. Se podría esperar también que el aislamiento del enclave, junto a la densidad de sus vínculos sociales, reforzarían la memoria cultural cubana y facilitarían la transmisión del español como una lengua pública y privada, con su valor como capital cultural. Mientras que la literatura sobre la integración de los inmigrantes nos llevaría a esperar una eventual disolución, si no de fusión, de los cubanos en la fibra social de Estados Unidos, el proyecto «Niños de inmigrantes» plantea algunas preguntas interesantes sobre el futuro de los cubanos, al menos los que viven en el área de Miami (Portes y Rumbaut, 2001).

Cuando se trata de la identificación étnica, los investigadores encontraron que los pertenecientes a la segunda generación de cubano-americanos fueron más propensos a identificarse como estadounidenses que cualquier otro grupo de inmigrantes nacionales en la muestra. Además, eran más tendentes a identificarse como americanos que cualquier otro grupo, y menos propensos a identificarse con una identidad no nacional (por ejemplo, la cubana). Portes y MacLeod (1996) analizan los resultados de la primera ola en *Children of Immigrants Longitudinal Survey* y argumentan que los grupos que son más favorecidos y que tienen una permanencia más larga en Estados Unidos muestran una mayor tendencia a identificarse como americanos (Pérez, 1996). ¿Esta identificación tendrá un impacto en el mantenimiento del español como lengua privada/pública entre los cubano-americanos?

La segunda interpretación posible, según Pérez, tiene sus raíces en la dinámica del enclave. La confianza de los cubanos de segunda generación para tener éxito sin un esfuerzo extraordinario académico se basa en su posición como parte del grupo de inmigrantes dominantes en el área de Miami. Este predominio incluye la percepción de control de los recursos necesarios para la movilidad ascendente. Estos recursos, especialmente la disponibilidad de empleo en el enclave y la capacidad de hablar el español, un activo valioso en el entorno socioeconómico, pero alcanzado con poco esfuerzo, dan a los niños la percepción de las opciones viables para la movilidad ascendente que no requieren la ruta educativa. Como afirma Pérez, «el enclave ... puede funcionar no como un trampolín de oro para la segunda generación, sino como una red básica de seguridad» (Pérez, 2001: 122).

Lo que está claro es que el proceso de adaptación lingüística de los hijos de inmigrantes cubanos puede ser muy diferente

al de los padres de la primera generación. Mientras el español mantiene su importancia como la lengua de un enclave cada vez más amplio, la integración continuada en el entorno social, político, cultural y económico americano tendrá un impacto sobre su resistencia como lengua privada/pública.

Bibliografía

- BAILEY, G., y GAYLE, N. (2003), *Ideology: Structuring identities in contemporary life*. Orchard Park, NY, Broadview Press.
- BARRETO, M., DE LA GARZA, R., LEE, J., RYU, J., y PACHON, H. P. (2002), *A glimpse into Latino policy and voting preferences*. Los Ángeles, The Tomás Rivera Policy Institute. <http://www.trpi.org/update/socialpolitical.html>
- CASTRO, Max J. (1992), «The Politics of Language in Miami». En Guillermo J. Grenier y Alex Stepick III (eds.), *Miami Now!: Immigration, Ethnicity, and Social Change*. pp. 109-132.
- Cuban Americans top list of rich Hispanics (1997), *Miami Herald*, marzo 5:1a.
- DESIPIO, L., y HENSON, J. R. (1997), «Cuban Americans, Latinos, and the print media: Shaping ethnic identities». *Press/Politics*, 2, 52-70.
- FAGEN, Richard R., BRODY, Richard A., y O'LEARY, Thomas J. (1968), *Cubans in Exile: Disaffection and the Revolution*. Stanford, Stanford University Press.
- FORMENT, C. A. (1989), «Political practice and the rise of an ethnic enclave: The Cuban American case, 1959-1979». *Theory and Society*, 18, 47-81.
- GARCÍA, M. C. (1996), *Havana USA: Cuban Exiles and Cuban-Americans in South Florida, 1959-1994*. Berkeley, University of California Press.
- GIRARD, C., y GRENIER, G. (2008), «Insulating an Ideology:

- The Enclave Effects on South Florida's Cuban Americans». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 30, (4), 530-543.
- GRENIER, G. J. (1992), «The Cuban-American Labor Movement in Dade County: An Emerging Immigrant Working Class». En Guillermo J. Grenier y Alex Stepick III (eds.), *Miami Now: Immigration, Ethnicity, and Social Change*. pp. 133-159.
- (1994), «Los Bravos de la Política: Cubans and the electoral process in Miami - The case of the 1990 elections». En R. de la Garza, M. Menchaca, y L. Desipio (eds.), *Barrio ballots: Latino politics in the 1990 elections*. Boulder, CO, Westview, pp. 1-42.
- (2006), «The creation and maintenance of the Cuban American “exile ideology”: Evidence from the FIU Cuba Poll 2004». *Journal of American Ethnic History*, 25, 209-224.
- GRENIER, Guillermo y GLADWIN, Hugh (2004), *FIU Cuba Poll*, Miami: Institute of Public Opinion Research (IPOR). <http://www.fiu.edu/orgs/ipor/cubapoll/index.html>.
- GRENIER, Guillermo J., y PÉREZ, Lisandro (1996), «Miami Spice: The Ethnic Cauldron Simmers». En Silvia Pedraza y Rubén G. Rumbaut (eds.), *Origins and Destinies: Immigration, Race, and Ethnicity in America*. Belmont, CA, Wadsworth Publishing Company, pp. 360-372.
- (1998), «Refugees to Immigrants: The Rise of the Cuban American Community in Miami». En Gregory R. Campbell (ed.), *Many Americas: Critical Perspectives on Race, Racism, and Ethnicity*. Dubuque, IA, Kendall/Hunt Publishing, 217-229.
- (2003), *The legacy of exile: Cubans in the United States*, Boston, Allyn & Bacon.
- HIGHTON, B., y BURRIS, A. L. (2002), «New perspectives on Latino voter turnout in the United States». *American Political Research*, 30, 285-306.
- HUNTINGTON, Samuel (2004), «The Hispanic Challenge», *Fo-*

- reign Policy*, marzo 1, 2004. http://www.foreignpolicy.com/articles/2004/03/01/the_hispanic_challenge?page=0,5
- IPOR-CRIFIU (2004), *Cuba poll*, Institute for Public Opinion Research and the Cuban Research Institute of Florida International University. <http://www.fiu.edu/orgs/ipor/cubapoll/index.html>
- MASUD-PILOTO, F. R. (1988), *With Open Arms: Cuban Migration to the United States*. Totowa, NJ, Rowman & Littlefield.
- Office of Immigration Statistics (2009), *2008 Yearbook of Immigration Statistics*. Washington, D.C., U.S. Department of Homeland Security.
- PEDRAZA-BAILEY, Silvia (1985), *Political and Economic Migrants in America: Cubans and Mexicans*. Austin, University of Texas Press.
- PÉREZ, Lisandro (1986a), «Cubans in the United States», *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 487 (septiembre), 126-137.
- (1986b), «Immigrant Economic Adjustment and Family Organization: The Cuban Success Story Reexamined». *International Migration Review* 20(1): 4-20.
- (1992), «Cuban Miami». En Guillermo J. Grenier y Alex Stepick III (eds.), *Miami Now!: Immigration, Ethnicity, and Social Change*, pp. 83-108.
- (1994b), «Cuban Families in the United States». En Ronald L. Taylor (ed.), *Minority Families in the United States: A Multicultural Perspective*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, pp. 95-112.
- (2001), «Growing Up in Cuban Miami: Immigration, the Enclave, and New Generations». En Rubén G. Rumbaut y Alejandro Portes (eds.), *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Berkeley y Nueva York, University of California Press y Russell Sage Foundation, pp. 91-125.
- Pew Hispanic Center (2006), *Cubans in the United States: Fact Sheet. 2006*. Pew Research Center.

- (2012), *Cubans in the United States: Fact Sheet. 2012*. Pew Research Center.
- PORTES, Alejandro (1969), «Dilemmas of a Golden Exile: Integration of Cuban Refugee Families in Milwaukee». *American Sociological Review* 34: 505-18.
- PORTES, Alejandro, y BACH, R. L. (1985), *Latin journey: Cuban and Mexican immigrants in the United States*. Berkeley, University of California Press.
- PORTES, Alejandro y MACLEOD, Dag (1996): «Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context». *Sociology of Education*, 69 (octubre): 255-275.
- PORTES, Alejandro y RUMBAUT, Rubén (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, University of California Press y Russel Sage Foundation.
- PORTES, Alejandro, y STEPICK, Alex (1993), *City on the edge: The transformation of Miami*. Berkeley, University of California Press.
- SKOP, E. (2001), «Race and place in the adaptation of Mariel exiles». *International Migration Review*, 35, 449-471.
- U.S. Bureau of the Census (2008), *American Community Survey*. Washington, D.C.
- WASSEN, Ruth Ellen (2009), *Cuban Migration to the United States: Policy and Trends*. Congressional Research Service. CRS Report for Congress 7-5700;R40566.
- WILSON, K., y PORTES, A. (1980), «Immigrant enclaves: An analysis of the labor market experiences of Cubans in Miami». *American Journal of Sociology*, 86, 295-319.

CAPÍTULO 7

EL BILINGÜISMO INGLÉS-ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: CONTEXTO, ALCANCE, CARACTERÍSTICAS Y VIABILIDAD¹

Rodolfo O. de la Garza²

1. Introducción

Se ha caracterizado a Estados Unidos como «un cementerio de lenguas», jactándose de ser el único país del mundo donde un monolingüe puede ser considerado un intelectual. Dada la disposición histórica sin precedentes del Estado y de la nación para recibir inmigrantes de todo el mundo, esta atrofia lingüística es, de hecho, merecedora de una explicación.

Hay dos motivos principales por los cuales lenguas distintas al inglés, que es la lengua de los fundadores de la nación, no han perdurado. En primer lugar, la nación se construye sobre una base política, más que histórica o cultural. Como el primer Estado-nación de naturaleza política, los ciudadanos manifestaron su patriotismo explícitamente, comprometiéndose con la nueva nación y rechazando sus antiguas lealtades. Como argu-

1. Traducción de Anabel Garrido.

2. Me gustaría agradecer a Frances Negrón, de la Universidad de Columbia, sus atinados comentarios sobre una versión anterior de este capítulo.

menta Rumbaut (2009), esto incluía hacer de la homogeneidad del idioma la base de la identidad nacional: «No solo se espera que los inmigrantes hablen inglés, sino también que hablar inglés sea el requisito previo para la aceptación social y la integración». Los Padres Fundadores temieron que la preservación de las lenguas de origen de los inmigrantes constituyera una amenaza para la nación. Benjamin Franklin, en particular, se preocupó por la falta de voluntad de los inmigrantes alemanes a americanizarse: «¿Por qué debemos sufrir a los rústicos del Palatinado [alemanes] que llegan en enjambres a nuestras villas, y por juntarse en manadas establecen su idioma y sus maneras con exclusión de las nuestras? ¿Por qué Pennsylvania, fundada por los ingleses, debe convertirse en una colonia de extranjeros, que rápidamente serán tan numerosos que nos germanizarán a nosotros en vez de que nosotros los anglifiquemos a ellos...» (Rumbaut, 2009).

Sin embargo, por razones políticas, los Padres Fundadores no intentaron hacer del inglés el idioma oficial. A cambio, ese idioma se convirtió en lengua nacional, es decir, la lengua del discurso público. Los esfuerzos por hacer de ella la lengua oficial hubieran ganado la oposición de Pensilvania y habrían puesto en peligro la Convención Constitucional y, en última instancia, la creación de Estados Unidos. Aun así, el inglés permaneció central a la identidad americana. Líderes nacionales como Noé Webster consideran la lengua esencial para la independencia cultural de la nación. Con ese fin publicó el primer *Diccionario americano de la lengua inglesa*, en 1828. Casi un siglo después, la importancia política de la lengua resurge con el inicio de la Primera Guerra Mundial, en respuesta al miedo de que los inmigrantes alemanes que conservaban su lengua también permanecieran vinculados a su madre patria. El presidente Theodore Roosevelt expresó la alarma generalizada, en 1918: «Nosotros tenemos espacio

aquí para una lengua, y esa es la inglesa, porque tenemos la intención de ver que el crisol convierte a nuestra gente en americanos, y no en habitantes de una residencia políglota» (en Rumbaut, 2009).

La segunda razón del monolingüismo es reflejo de la historia económica de la nación. A excepción de sus primeros años, el país ha sido desde el punto de vista económico tan dominante y autosuficiente que no ha tenido que hacer frente a los que no hablaran inglés. Si Chile y Francia querían hacer negocios con los estadounidenses, tenían que hacerlo en inglés. Además, el mercado estadounidense era lo suficientemente grande como para que no hubiese ninguna necesidad de vender en el extranjero, y los consumidores estadounidenses tampoco tenían la necesidad de comprar productos extranjeros. Por otra parte, el territorio nacional era tan grande que todos los gustos e intereses, hasta los más exóticos, se podían satisfacer moviéndose entre el Atlántico y las costas del Pacífico. Por lo tanto, a diferencia de los europeos, que rápidamente diseñaron fronteras nacionales y culturales y, por fuerza, tuvieron que desarrollar habilidades lingüísticas para moverse en el continente y sostener sus economías y consumo, los estadounidenses podían prosperar sin conocer ninguna lengua a excepción del inglés.

Aunque Estados Unidos es la mayor potencia hegemónica global, gran parte de sus temores provienen del multilingüismo. El apoyo contemporáneo al monolingüismo, ya sea a través de la conversión del inglés en lengua oficial o mediante la oposición a los apoyos prestados por el Estado a la educación multilingüe y a otros servicios semejantes, reflejan una reacción negativa a la incrementada inmigración reciente, acompañada de la percepción de que los inmigrantes de hoy son resistentes o no quieren aprender inglés. La intensidad de esta oposición

se evidencia en el hecho de que más de la mitad de los estados de Estados Unidos, 27 de 50, han establecido el inglés como la lengua oficial³.

Simultáneamente, el multilingüismo está prosperando como política nacional. Algo que es evidente en las decisiones judiciales que determinan la necesidad de desarrollar métodos de enseñanza para educar eficazmente a los estudiantes que no hablan inglés, en aquellos aspectos relativos al acceso de los asiáticos, latinos y ciudadanos americanos indios a los procesos electorales a nivel local, estatal y nacional, y en el hecho de garantizar a estas minorías lingüísticas la asistencia que necesiten para hacer frente a la acción de los tribunales y de otras instituciones estatales.

Este patrón contradictorio indica que no está claro si el estado de ánimo actual del país es de rechazo o de apoyo al español para que se convierta en un elemento propio de la cultura estadounidense. En definitiva, la pregunta relevante es si el español será algo más que una lengua de inmigrantes, como hasta ahora ha sido, lo que comporta conocer si los inmigrantes de habla española abandonarán ese idioma en la segunda o tercera generación. Para ser una lengua nacional viable, el idioma debe ser hablado y vivido por los nativos de origen, nacidos de las segundas y posteriores generaciones, que representen a todos los estratos de la sociedad, incluidos los más y menos cultos y tanto los más pobres como los más ricos. El resto de este artículo se centra en discutir esta posibilidad.

3. Incluye Hawái, donde el inglés y el hawaiano son oficiales.

2. El español y el inglés de los nativos y extranjeros de origen hispano

El triunfo en la guerra entre México y Estados Unidos benefició a este último país no solo mediante una notable expansión de su territorio, sino también sentando las bases para la batalla política que comportaba la incorporación cultural de la población de origen mexicano que residía en el suroeste. Lo que implicó la incorporación lingüística de la población de habla española de la región. Al arraigarse las instituciones estadounidenses en la región, el inglés se convirtió en el idioma de la política y de las clases dominantes. La única excepción fue Nuevo México, donde los líderes políticos, sociales y culturales tuvieron capacidad para mantener el español como un competidor del inglés. Así, cuando Nuevo México se adhirió a la Unión, en 1912, era oficialmente un estado bilingüe, situación que se ha mantenido hasta el presente. El español era idioma oficial en California y Colorado cuando estos territorios alcanzaron la condición de Estado, pero ambos cambiaron su Constitución poco después y con ello terminó la oficialidad del español.

En las últimas décadas la batalla por el mantenimiento del español se ha revitalizado. Esto es más evidente por los esfuerzos que ciertos sectores hacen por convertir el inglés en la lengua oficial y por el debate continuado sobre los servicios bilingües proporcionados por el gobierno, tal como se ha hecho a través de la política de educación y en otras esferas de la acción pública durante más de treinta años. Sin embargo, estudiosos como Samuel Huntington (1998, 2004, 2005) han saltado a la palestra con el argumento de que los latinoamericanos se niegan a abandonar el español y a aprender el inglés y, por lo tanto, amenazan a la identidad nacional y socavan la seguridad nacional. Estas acusaciones han sido

refutadas por numerosos análisis basados en los datos de censo de Estados Unidos (Alba y Nee, 2005), las *Pew Hispanic Trust surveys* (2007, 2011), las encuestas nacionales, como la *Latino National Political Survey* (De la Garza et al., 1992), la *Latino National Survey* (Fraga et al., 2012) y el único estudio que se ha hecho de seguimiento multigeneracional del proceso de integración de los mexicano-americanos (Telles y Ortiz, 2008). Todos cuentan la misma historia: mientras algunos latinoamericanos conservan el español como lengua secundaria, la gran mayoría se convierte en bilingüe fluido o adopta predominantemente el inglés, a medida que se avanza en las generaciones; incluso algunos pierden totalmente las competencias de dominio del español y se hacen monolingües en inglés.

Estudiosos como Huntington aparentemente basan su visión errónea en aquellas imágenes que sugieren que el español parece estar avanzando en Estados Unidos. A partir de los datos de 2010 se puede concluir que había 25,2 millones de personas con una habilidad limitada del inglés en Estados Unidos, el 66 por ciento de los cuales eran de habla española (*Migration Policy Institute*, 2011). Visto desde otra perspectiva, el 41 por ciento de los latinoamericanos adultos hablan principalmente el español, el 44 por ciento habla tanto inglés como español bastante bien o muy bien y solo el 15 por ciento se autodescribe como hablantes en gran parte en inglés. Estas cifras desdibujan el grado de fluidez en el uso del inglés entre los latinoamericanos.

En 2009, poco más del 12 por ciento de la población estadounidense de 5 años en adelante hablaban español en casa; si la migración continúa, esta cuota se prevé que aumente aproximadamente hasta el 16 por ciento de la población de 5 años en adelante (Shin y Ortman, 2011). En total,

las encuestas del PEW informan de que el 97 por ciento de los adultos latinos hablan algo de español en casa. Sin embargo, solo el 41 por ciento hablan principalmente español, frente al 44 por ciento que son bilingües fluidos y el 15 por ciento que son principalmente personas de habla inglesa (Motel y Patten, 2007).

Frente a la visión de Huntington, en la tabla 7.1 se ilustra que los nacidos en el extranjero, particularmente los jóvenes, adquieren el inglés rápidamente. Más de dos tercios de todos los inmigrantes latinoamericanos menores de 18 años de edad hablan el inglés muy bien o tienen el inglés como su lengua habitual. Esto no se da, sin embargo, entre los mayores de 18 años, que evidencian un patrón casi inverso. En general, entre los inmigrantes latinos, alrededor de un tercio (34 por ciento) dicen que hablan inglés y español bastante bien o muy bien. Alrededor del 2 por ciento de los inmigrantes son principalmente de habla inglesa, aunque también pueden tener conocimientos de español. El 64 por ciento restante hablan principalmente español. Los hispanos nacidos en el extranjero que llegaron a edades menores de 10 años tienen más probabilidades de hablar cómodamente español e inglés, y el 77 por ciento dicen que son bilingües (Hakimzadeh y Cohn, 2007).

Tabla 7.1
Lengua hablada en el hogar y capacidad de habla del inglés de los nacidos en el extranjero, 2011

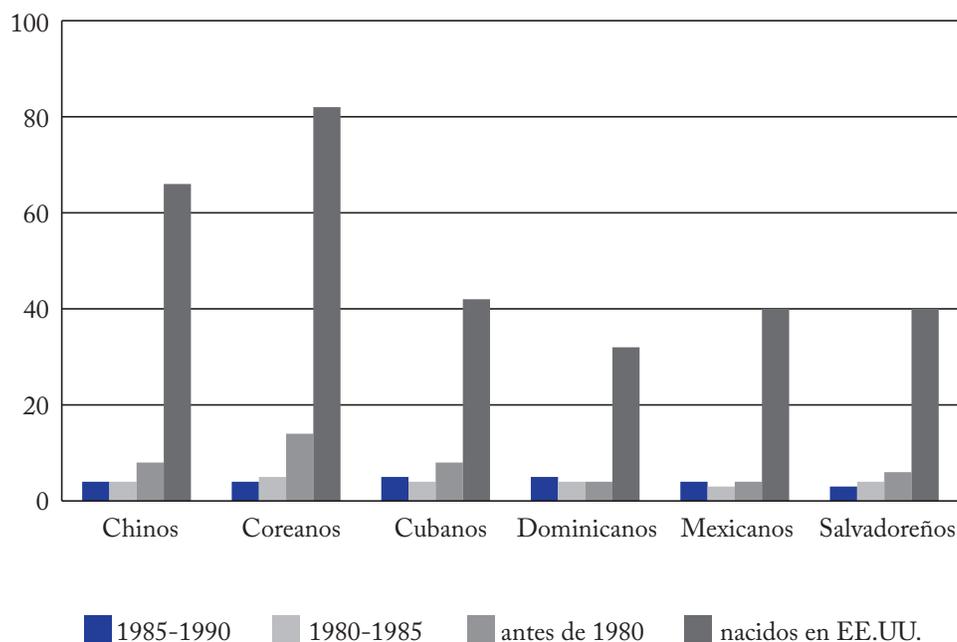
| 18> | TOTAL Fb | SOLO INGLÉS EN CASA | INGLÉS HABLADO MUY BIEN | INGLÉS HABLADO PERO NO TAN BIEN | 18< | TOTAL Fb | SOLO INGLÉS EN CASA | INGLÉS HABLADO MUY BIEN | INGLÉS HABLADO PERO NO TAN BIEN |
|--------------------|---------------|-----------------------------|---------------------------------|---|------------|---------------|-----------------------------|---------------------------------|---|
| | | | | | | | | | |
| México | 798.764 | 18.285 | 522.013 | 258.446 | 10.247.854 | 399.358 | 2.480.568 | 7.967.314 | |
| Centro- américa | 277.227 | 28.503 | 77.553 | 171.171 | 2.217.932 | 187.695 | 721.925 | 2.008.312 | |
| América del Sur | 193.854 | 22.965 | 104.763 | 66.126 | 1.824.378 | 401.996 | 211.249 | 1.211.133 | |
| 18> | % TOTAL Fb | % SOLO INGLÉS EN CASA | % INGLÉS HABLADO MUY BIEN | % INGLÉS HABLADO PERO NO TAN BIEN | 18< | % TOTAL Fb | % SOLO INGLÉS EN CASA | % INGLÉS HABLADO MUY BIEN | % INGLÉS HABLADO PERO NO TAN BIEN |
| México | 100 | 2,3 | 65,4 | 32,4 | 100 | 3,7 | 22,9 | 73,5 | |
| Centro- américa | 100 | 18,7 | 50,7 | 30,6 | 100 | 6,4 | 24,7 | 68,8 | |
| América del Sur | 100 | 14,5 | 66,0 | 19,5 | 100 | 15,9 | 36,3 | 47,8 | |

Fuente: Shin y Ortman, 2011.

Por otra parte, tener bajos niveles de competencia en inglés caracteriza a los inmigrantes independientemente de cuándo llegaron, pero esos niveles de competencia aumentan intensamente entre generaciones. Como muestra el gráfico 7.1, mientras menos del 5 por ciento de los inmigrantes cubanos, dominicanos, mexicanos y salvadoreños hablan solo inglés en casa, el 40 por ciento o más entre los nacidos de segunda generación de las cuatro nacionalidades lo hacen. Es interesante señalar que los inmigrantes latinoamericanos parecen tener una mayor resistencia a hablar solo inglés en casa, comparado con lo que sucede con los chinos y coreanos inmigrantes y nativos.

Gráfico 7.1

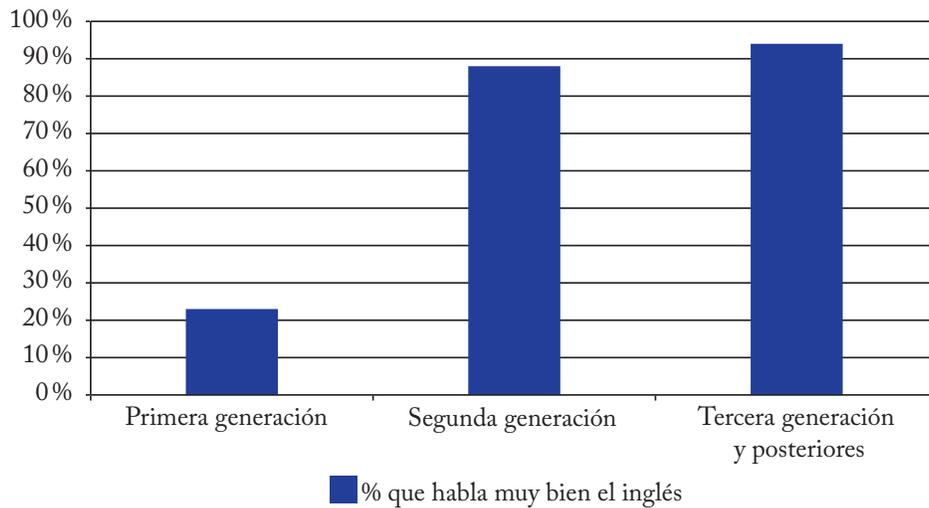
Proporción de inmigrantes que hablan solo inglés en casa entre adultos (25–44 años) (por año de inmigración, estrato de edad y nacionalidad de procedencia)



Fuente: Alba y Nee, *Remaking the American Mainstream*, p. 223.

Como se ha señalado, el predominio del español baja enormemente a lo largo de las generaciones. Como muestra el gráfico 7.2, cerca del 90 por ciento de los hijos de inmigrantes, es decir, la segunda generación, hablan inglés muy bien, y esta cuota aumenta al 94 por ciento en generaciones posteriores. La capacidad de lectura en inglés muestra una tendencia similar.

Gráfico 7.2
Competencias en inglés según generaciones



Fuente: Pew Hispanic Center.

Nota: Los cálculos son el resultado de una combinación de seis encuestas nacionales a adultos hispanos realizada por el Pew Hispanic Center entre 2002 y 2006.

Los orígenes de esta transición son evidentes en el entorno de idioma usado en el hogar. Como evidencia la tabla 7.2, el entorno de la lengua materna de la segunda generación es significativamente diferente del correspondiente a la tercera. De hecho, los niños latinoamericanos de tercera generación tienen aproximadamente 400 por ciento más probabilidades de hablar solo inglés en casa, ya que son hijos de segunda generación. El

patrón es más fuerte entre cubanos. Por otro lado, es significativo que la transición al inglés es aún más evidente entre los chinos y coreanos. Los niños latinoamericanos tienen menos probabilidades de hablar solo inglés en el hogar que los niños asiáticos, pero los cubanos son mucho más propensos que los niños mexicanos o dominicanos.

Tabla 7.2
*Proporción de niños que hablan inglés en casa,
según generaciones*

| | % 6-15 años que hablan inglés en casa | |
|-------------|---------------------------------------|----------------------------|
| | 2. ^a Generación | 3. ^a Generación |
| Chinos | 30 | 90 |
| Coreanos | 56 | 88 |
| Cubanos | 18 | 80 |
| Dominicanos | 10 | 52 |
| Mexicanos | 14 | 62 |

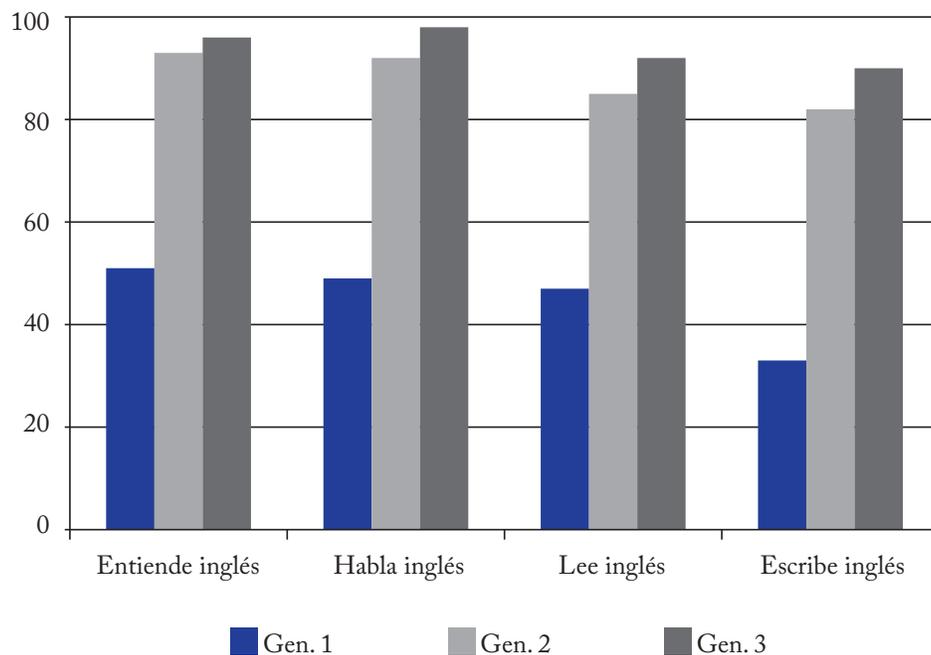
Fuente: Alba y Nee, p. 225.

El proceso de transferencia lingüístico está explicado en *Generaciones de Exclusión*, un análisis singular del proceso de incorporación intergeneracional elaborado por Edward Telles y Velma Ortiz (2007). La investigación rastrea cambios en las distintas categorías de valores y conductas a través de tres generaciones de mexicano-americanos. Los datos ilustran los cambios en los patrones lingüísticos a través de tres generaciones de familias que comienzan con los encuestados que participaron en el primer estudio importante sobre mexicano-americanos, de 1968, e incluye las dos siguientes generaciones. En otras palabras, el estudio se refiere a los encuestados que son de la tercera generación y siguientes.

El gráfico 7.3 muestra todos los tipos de conducta lingüística respecto al inglés y revela cómo aumentan las competencias en ese idioma en gran medida en la tercera generación, particularmente en lo que se refiere a la lectura y escritura del inglés. El mismo gráfico revela que hay una disminución paralela en la capacidad de usar el español. Menos de la mitad de la cuarta generación entienden español, y solo el 10 por ciento o menos es capaz de leerlo y escribirlo.

Gráfico 7.3

Dominio del idioma inglés a través de generaciones



Fuente: Telles y Ortiz, p. 189.

El significado de estos hallazgos se relaciona con las características demográficas de las personas que utilizan inglés versus español. Los inmigrantes latinoamericanos son más pro-

pensos a hablar muy bien el inglés, y lo utilizan con frecuencia, si tienen un alto nivel de educación, llegaron a Estados Unidos cuando eran niños o han pasado muchos años en el país. La educación del colegio, en particular, desempeña un papel importante en la capacidad de dominio del inglés hablado y escrito. Entre los principales grupos de origen hispano, los puertorriqueños y suramericanos son los más propensos a decir que son competentes en inglés; los mexicanos son los menos propensos.

En conjunto, estos resultados sugieren las siguientes conclusiones. En primer lugar, los latinoamericanos pasan a dominar el inglés tras un cierto tiempo, aun cuando conserven competencias del idioma español. En segundo lugar, el bilingüismo seguirá siendo una característica de la comunidad latinoamericana, aunque altos porcentajes de la población dominen el inglés o sean monolingües en ese idioma. En tercer lugar, el bilingüismo será más fuerte entre los inmigrantes y los sectores menos cultos. En consecuencia, el bilingüismo será un recurso valioso que puede ayudar a la integración de los inmigrantes, pero es improbable que desempeñe un papel importante en la creación y reproducción de productos culturales en español. Las principales voces latinoamericanas como Richard Rodríguez, Junta Díaz, Sandra Cisneros y Gloria Anzaldúa escriben en inglés.

Otros medios de difusión ofrecen productos en español, pero su impacto y alcance no están claros. Aunque haya pequeños periódicos en comunidades de todo el país, los pocos que dominan por el número de lectores regionales o nacionales son la *Opinión* de Los Ángeles, *El Diario* y *La Prensa* de Nueva York y *El nuevo Herald* de Miami. Un importante complemento al desarrollo de los medios impresos es *La Nación en Español*, que está siendo distribuido en Estados Unidos, además de

como suplemento de los principales periódicos de Buenos Aires, Caracas, Montevideo, Ciudad de México, Santiago, Quito, Lima y Bogotá. Los editores esperan ampliar este programa, y con el tiempo llegar incluso a la publicación de una edición en español de la revista.

Las cadenas de televisión en español tienen una gran audiencia; en contraste con su cobertura de noticias, que a menudo se centra en la evolución de Estados Unidos, sus producciones culturales mayoritariamente consisten en telenovelas mexicanas y suramericanas. El efecto que tienen sobre el trabajo creativo y la reproducción de la lengua en Estados Unidos es confuso. La escena musical es mucho más dinámica, con influencias latinoamericanas evidentes en la mayoría de los formatos musicales. Pero, de nuevo, no es conocido cómo esto afecta a la vitalidad de la lengua española.

Una excepción notable a este modelo la proporcionan las actividades de los consulados e institutos culturales en las principales ciudades que patrocinan producciones en español. En Nueva York, que al igual que en Miami tiene una inusualmente elevada proporción de inmigrantes instruidos latinoamericanos, el teatro español ha sido institucionalizado por entidades como el Repertorio Español, Thalia y el Teatro de Viajes puertorriqueño, que ofrecen un repertorio monolingüe en español, así como producciones bilingües. Además, los consulados que representan a España y a la mayoría de los estados latinoamericanos patrocinan películas, conferencias y otros programas culturales en diversos lugares de Manhattan. Mientras ciudades grandes con amplios colectivos latinoamericanos, como Chicago y Los Ángeles, apoyan producciones en español y bilingües, parece poco probable que otras ciudades sin esas populosas comunidades latinoamericanas y sin profesionales competentes

en la creación artística y en los medios de comunicación que sean bilingües puedan ofrecer igualmente ricas ofertas culturales. Los datos demográficos de la audiencia para las producciones en español son desconocidos, pero es razonable suponer que es de mayor nivel cultural promedio que la que sigue las telenovelas, aunque sea un colectivo mucho más pequeño.

Claramente, la inmigración continuada, combinada con los datos de la dinámica demográfica latinoamericana y con los procesos sociales de cambio predice la presencia continuada (e, incluso, ampliada) del español en Estados Unidos. Pero es una incógnita saber si permanecerá principalmente como una lengua sostenida y reproducida por los inmigrantes y sus familias en el entorno del hogar, en celebraciones privadas y públicas, o bien si será una lengua usada con regularidad y en el largo plazo por inmigrantes latinoamericanos nativos para objetivos sociales, comerciales y políticos. El resultado final dependerá de factores exógenos, como la política estatal y las demandas del mercado.

La evidencia disponible invita a hipótesis contradictorias sobre el futuro del español. El hecho de que la mayoría de los inmigrantes tengan un bajo nivel educativo y muestren una limitada movilidad socioeconómica, junto con la rapidez con la que se exige la transición al inglés, sugiere que el español seguirá siendo una lengua de inmigrantes. Sin embargo, dado que la mayoría de los latinoamericanos con niveles más altos de educación (53 por ciento de los graduados de secundaria y el 67 por ciento de los graduados universitarios, según Hakimzadeh y D'Vera Cohn, 2007: 17) se describen a sí mismos como bilingües, puede haber una base suficiente para pensar en el español como una lengua social. Solo el tiempo dirá la última palabra.

3. La economía y la política del español en Estados Unidos

La población hispana creció del 4,7 por ciento de la población de Estados Unidos, en 1970, al 16,3 por ciento, en 2010, año en el que el censo cifró su tamaño en 50.477.595. Este crecimiento de la población incidió sobre la ascendente influencia económica latina. El poder adquisitivo hispano se ha incrementado de 212 millones de dólares en 1990 a, según estimación, 1.200 millones de dólares en 2011. En conjunto, el mercado hispano supera a todas las economías del mundo, salvo las de 14 países (Fahmy, 2010). Estas cifras indican que los latinoamericanos desempeñan un papel importante en la economía estadounidense. Además, dado que más del 85 por ciento de los latinoamericanos son bilingües o predominantemente hispanohablantes y que las relaciones económicas, sociales y políticas de Estados Unidos con América Latina parecen expandirse, ha de esperarse que los hispanohablantes, especialmente aquellos bilingües, sean recompensados en el mercado de trabajo. Esto es lo que sucede, por ejemplo, con los bilingües en países como Canadá, donde «si usted habla tanto francés como inglés, probablemente ganará más que sus colegas monolingües... [y] dependiendo de su lugar de trabajo en Canadá, puede ser que no necesite utilizar esa segunda lengua en el trabajo para cosechar los beneficios económicos señalados: basta su conocimiento para que ello se traduzca en mayores ingresos» (Leung, 2010). Sin embargo, este no es el caso del español en Estados Unidos.

La Comisión de Igualdad de Oportunidades en el Empleo (EEOC), una agencia federal independiente encargada de hacer cumplir las leyes contra la discriminación en el trabajo, ha determinado que la norma que obliga a los empleados a hablar solo inglés en ciertos momentos es válida, siempre y cuando el

empleador pueda demostrar que tal norma está justificada por las necesidades de la empresa. Es esta una regla de validez general, siempre y cuando exista una justificación comercial legítima. Por ejemplo, Tribunales Federales de Apelación han determinado como válidas:

- A) La regla de un patrón que prohíbe a un empleado hablar español en el trabajo, a no ser que la comunicación con clientes de habla española lo justifique, porque clientes de habla inglesa se habían quejado de las comunicaciones del empleado hechas en español.
- B) Las normas de un hospital que prohíben al personal de limpieza hablar en español en discusiones relacionadas con el trabajo mientras el quirófano esté en funcionamiento, por razones relacionadas con la adecuada actividad de esa unidad porque: 1) la comunicación clara y exacta entre el personal de limpieza y el personal médico es esencial en los quirófanos; 2) la limpieza de los quirófanos tiene importancia suprema para el hospital, así como para la salud y la seguridad de sus pacientes; y 3) la mayor parte de las enfermeras de quirófano no hablan el español.
- C) La exigencia de que solo se hable inglés en un banco, salvo que los clientes de habla española necesiten asistencia, porque tal norma se había aplicado en respuesta a las quejas de que los empleados de habla española estaban ridiculizando a personas de habla inglesa y les hacía sentirse incómodos.

En resumen, siempre y cuando exista una justificación comercial legítima, una política orientada al uso solo del inglés en el lugar de trabajo va a ser generalmente admitida.

Quizá aún más indicativo que la respuesta que ofrece el mercado laboral a los hispanohablantes es su situación en el mercado laboral. La investigación realizada por Fry y Lowell (2003) y por De la Garza, Cortina y Pinto (2007) revelan que las habilidades bilingües no suponen una contribución significativa a los salarios semanales, dado que las características del capital humano de los trabajadores se mantienen constantes a pesar de esas competencias lingüísticas. FORBES blogger (Landis, 2012) subrayó este argumento, destacando que no era «consciente de ninguna investigación que demuestre que el estudio de una segunda lengua conduzca directamente a un ingreso más alto. Que el mercado de trabajo no valore el manejo de un idioma extranjero y no ofrezca incentivos para adquirirlo o mantenerlo, ayuda a explicar la velocidad con la que los inmigrantes pasan a usar predominantemente el inglés».

4. Conclusiones

No hay ninguna duda de que los latinos han visto incrementar su relevancia en los asuntos nacionales. Esta mejora de la condición de los latinos ha sido impulsada por el aumento de la inmigración en los últimos decenios, pero también ha sido influida por la lucha por los derechos civiles que culminó en la ampliación de la cobertura de las «minorías lingüísticas» en la Ley de Derecho al Voto (LDV), de 1975. La LDV estableció protecciones que condujeron a la expansión social, cultural, económica y política de los latinoamericanos.

Intrínseco a esta transformación ha sido el nuevo estatus del español como idioma. Si bien históricamente los mexicanos y puertorriqueños fueron castigados por hablar español, en su lucha por los derechos civiles han usado el español como un recurso para la movilización de las comunidades, tanto en el

ámbito político como en el educativo. Después de que se demostró la forma en que habían sido discriminados políticamente por ser de habla española, utilizaron ese rasgo como resorte para lograr la inclusión política y erigir a latinoamericanos como candidatos electos, muchos de los cuales eran hispanohablantes.

Este uso del español puede contener las semillas de su propia limitación, pese a todo. Los éxitos de los últimos años proporcionan a los inmigrantes la oportunidad de eludir la discriminación y vivir la experiencia de la movilidad social. Como se ha mostrado en este capítulo, la consecuencia inesperada de tales beneficios es la pérdida rápida del español. Los incentivos políticos y económicos promueven el predominio de la lengua inglesa. En muy buena medida, el éxito está ligado a la fluidez del inglés; máxime si se considera que si la inmigración se desacelera, es razonable suponer que el uso del español disminuirá rápidamente.

Excluyendo la posibilidad de que haya tasas de inmigración muy elevadas, el proceso descrito no parece que pueda ser reversible. Hasta cierto punto, el futuro del español en Estados Unidos parece depender de factores que los latinoamericanos de Estados Unidos no controlan. Entre estos factores están los cambios en la economía global, que aumenten el valor del español como instrumento de negocio y otorguen a los estados y líderes españoles y latinoamericanos un papel más prominente en el escenario mundial. También podría ser el resultado de la institucionalización de la lengua, auspiciada por las Administraciones dentro de Estados Unidos, promoviendo el uso de la lengua española.

Es difícil, sin embargo, imaginar tales escenarios. Lo que es mucho más plausible es que los latinos en Estados Unidos, con la ayuda de España y países latinoamericanos como México,

Colombia, Chile y Argentina construyan las redes y las instituciones sociales y culturales que estimulen la institucionalización del español como lengua social. Los latinos no pueden hacerlo solos. Si esto no se logra, el español seguirá siendo una lengua marginal que utilicen los trabajadores inmigrantes para sobrevivir hasta que manejen el suficiente inglés como para alcanzar la movilidad ascendente que buscan.

Bibliografía

- ALBA, Richard y NEE, Victor (2005), *Remaking the American Mainstream*. Harvard University Press.
- DE LA GARZA, Rodolfo, CORTINA, Jeronimo y PINTO, Pablo (2007), «No Entiendo: The Effects of Bilingualism on Hispanic Earnings». *Working Paper 2007, 03* Institute for Social and Economic Policy, Columbia University.
- DE LA GARZA, Rodolfo, DESIPIO, Louis, CHRIS GARCÍA, F., GARCÍA, John y FALCON, Angelo (1992), *Latino Voices: Mexican, Puerto Rican and Cuban Perspectives on American Politics*. Boulder, Westview Press.
- FAHMY, Sam (2010), *Terry College of Business*, University of Georgia, 4 de noviembre, <http://www.terry.uga.edu/selig/>
- FRAGA, Luis R., GARCÍA, John A., HERO, Rodney, JONES-CORREA, Michael, MARTINEZ-EBERS, Valerie y SEGURA, Gary M. (2012), *Latinos in the New Millennium: An Almanac of Opinion, Behavior and Policy Preferences*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FRY, Richard y LINDSAY LOWELL, B. (2003), «The value of bilingualism in the U.S. labor market». *Industrial*, vol. 57, issue 1, pp. 128-141.
- HAKIMZADEH, Shirin y D'VERA, Cohn (2007), *English Usage Among Hispanics in the United States*. PEW Hispanic Center.

- HUNTINGTON, Samuel P. (2004), «The Hispanic Challenge». *Foreign Policy*, marzo-abril.
- (1998), *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Nueva York, Simon and Schuster.
- (2005), *Who Are We? The Challenges to America's National Identity*. Nueva York, Simon & Schuster.
- LANDES, Luke (2012), «Do Multilingual Individuals Earn More Money?», *FORBES*, 4/13/2012.
- LEP Data Brief, Migration Policy Institute, diciembre 2011.
- LEUNG, Wendy (2010), *The Globe and Mail*. Toronto, 30 de agosto de 2010.
- MOTEL, Seth y PATTEN, Eillen (2013), *Statistical Portrait of the Foreign-Born Population in the United States, 2011*. Pew Hispanic Research Center.
- RUMBAUT, R. G. (2009): «A Language Graveyard? The Evolution of Language Competencies, Preferences and Use among Young Adult Children of Immigrants», en T. G. Wiley, J. S. Lee y R. Rumemberg (eds.), *The Education of Language Minority Immigrants in the United States*. Bristol, Multilingual Matters, LTD.
- SHIN, Hyon B. y ORTMAN, Jennifer M. (2011), *Social, Economic, and Housing Statistics Division*, U.S. Census Bureau, U.S. Census Bureau Language Projections: 2010 to 2020 Presented at the Federal Forecasters Conference. Washington, D.C., 21 de abril.
- TELLES, Edward E. y ORTIZ, Vilma (2008): *Generations of Exclusion: Mexican Americans, Assimilation, and Race*. Nueva York, Russell Sage Foundation.

CAPÍTULO 8

LENGUA Y MESTIZAJE

Ilan Stavans

1. Introducción

Durante varios años he tenido como proyecto el estudio del español en las Américas. Este interés se ha visto reflejado en una serie de textos en los cuales he investigado, por ejemplo, el arribo de «la compañera del imperio,», como llamó el filólogo Antonio de Nebrija a nuestra lengua, a las colonias españolas a partir de 1492; la diseminación de esta lengua durante la colonia a lo ancho del continente americano, así como su uso y abuso en el período de independencia, entre los modernistas, a fines del siglo XIX, y desde entonces hasta nuestros días. Asimismo, he mantenido conversaciones públicas con intelectuales como Iván Jaksic, Jorge J. E. Gracia, Verónica Albin, Juan Villoro, Frederick Luis Aldama, Raúl Zurita y otros acerca de las vicisitudes del español en varias disciplinas, desde la estética a la traducción, desde la política a la cultura popular. Y, por supuesto, uno de mis focos de interés dentro de todo esto —acaso el más prominente— es el *espanglish*, una variante lingüística que adoro. Dentro de poco aparecerá, en versión cómic, mi traducción del *Quijote* al *espanglish*, en la que trabajo desde el año 2001.

Sobre este tema, publiqué en inglés el libro *Spanglish: The Making of a New American Language* (2003), que incluye una

amplia introducción en la cual este fenómeno es visto desde perspectivas múltiples. Pero hasta ahora en castellano no he dado a luz algo similar. Ese, pues, es el objetivo del presente capítulo, que se nutre de los estudios a que hice referencia en el párrafo anterior y cuyo bosquejo surgió luego de una invitación de mi amigo Jorge Cañizares-Esguerra de la Universidad de Texas-Austin a colaborar en la *Revista de Occidente*, lo que me parece apropiado porque ese foro lo estableció el filósofo José Ortega y Gasset, conocido por su afán pragmatista. El *span-english*, como toda lengua, debe su existencia precisamente al pragmatismo. Haré referencia a ese bosquejo a lo largo de estas páginas.

2. Vitalidad

Vale la pena que comience con algunos ejemplos. En ellos el lector comprobará las estrategias diferentes, no solo a nivel estilístico sino también morfosintáctico, empleadas por *span-english* parlantes.

Uno de los textos más controversiales en este ámbito es el cuento «Pollito Chicken» de la puertorriqueña Ana Lydia Vega, que es profesora de francés en la Universidad de Puerto Rico, en Río Piedras. El cuento forma parte del libro *Vírgenes y mártires* (1994). En entrevistas, ella ha dicho que lo escribió para reflejar el habla de su gente que había partido de la isla rumbo a Estados Unidos y que, habiendo adquirido cierta posición económica, regresaba al país de origen como turista. Tan pronto apareció, el cuento de Vega generó una polémica acalorada en Puerto Rico y entre la población puertorriqueña en Estados Unidos. Algunos acusaron a la autora de ridiculizar a su gente. El ataque, obviamente, la molestó. De entonces para acá, ella se niega a reimprimirlo. El que sigue es un párrafo representativo:

Lo que la decidió fue el breathtaking poster de Fomento que vio en la travel agency del lobby de su building. El breathtaking poster mentado representaba una pareja de beautiful people holding hands en el funicular del Hotel Conquistador. Los beautiful people se veían tan deliriously happy y el mar tan strikingly blue y la puesta de sol —no olvidemos la puesta de sol a la Winston-tastes-good— la puesta de sol tan shocking pink en la distancia que Susie Bermiúdez, a pesar de que no pasaba por el Barrio a pie ni bajo amenaza de ejecución por la Mafia, a pesar de que prefería mil veces perder un fabulous job antes que poner Puerto Rican en las applications de trabajo y morir de hambre por no coger el Welfare o los food stamps como todos esos lazy, dirty, no-good bums que eran sus compatriotas, Suzie Bermiúdez, repito, sacó todos sus ahorros de secretaria de housing project de negros —que no eran mejores que los New York Puerto Ricans pero por lo menos no eran New York Puerto Ricans— y abordó un 747 en rauda y uninterrupted flight hasta San Juan.

Otro ejemplo es el poema «My graduation speech» de otro puertorriqueño, Tato Laviera. Se le incluye en el libro *La Carreta Made a U-Turn* (1989). En este caso, el autor festeja sin reservas el vaivén verbal. Laviera se identifica como nuyorican. De hecho, forma parte del grupo relacionado con el Nuyorrican Poets Café en Manhattan, fundado por los poetas Miguel Algarín y Pedro Pietri:

i think in spanish
 i write in english
 i want to go back to puerto rico,
 but i wonder if my kink could live
 in ponce, maygüez and carolina

tengo las venas aculturadas
escribo en spanglish
abraham in español
abraham in english
tato in spanish
«taro» in english
tonto in both languages
how are you?
¿cómo estás?
i don't know if i'm coming
or si me fui ya
si me dicen barranquitas, yo reply,
«¿con qué se come eso?»
si me dicen caviar, i digo,
«a new pair of converse sneakers».
ahí supe que estoy jodío
ahí supe que estamos jodíos
english or spanish
spanish or english
spanenglish
now, dig this:
hablo lo inglés matao
hablo lo español matao
no sé leer ninguno bien
so it is, spanglish to matao
what i digo
¡ay, virgen, yo no sé hablar!

Y está el ejemplo de la simpática parodia de «T'was Night Before Christmas», de María Eugenia Morales. Aparece en la antología *Wáchale: Poems and Stories on Growing Up Latino* (2002). Aquí la base lingüística está en inglés con una dosis de palabras que provienen del español mexicano de clase media:

'Twas the night before Christmas and all through the casa,
Not a creature was stirring - ¡Caramba! ¿Qué pasa?

Los niños were tucked away in their camas,
Some in long underwear, some in pijamas,
While hanging the stockings with mucho cuidado,
In hopes that old Santa would feel obligado,
To bring all children, both buenos and malos,
A nice batch of dulces and other regalos.

Outside in the yard there arose un gran grito,
and I jumped to my feet like a frightened cabrito.
I ran to the window and looked out afuera,
And who in the world do you think that it era?

Saint Nick in a sleigh and a big red sombrero,
Came dashing along like a loco bombero.
And pulling his sleigh instead of venados,
Were eight little burros approaching volando.

I watched as they came and this quaint little hombre,
Was shouting and whistling and calling by nombre:
»Ay Pancho, ay Pepe, ay Cuco, ay Beto,
ay Chato, ay Chopo, Maruco, y Nieto!«

Then standing erect with his hands on his pecho,
He flew to the top of our very own techo,
With his round little belly like a bowl of jalea,
He struggled to squeeze down our old chiminea.

Then huffing and puffing at last in our sala,
With soot smeared all over his red suit de gala,
He filled all the stockings with lively regalos,
None for the ninos that had been very malos.

Then chuckling aloud, seeming very contento,
He turned like a flash and was gone como el viento,
And I heard him exclaim, y ¡esto es verdad!

Merry Christmas to all, ¡y Feliz Navidad!

Yo mismo he escrito cuentos en *espanglish*, como «Nomah» (2005), donde un tartamudo confiesa, en *espanglish*, el crimen que cometió contra un beisbolero de los Red Sox. Y hablé antes de mi traducción del *Quijote*, Primera Parte. Su publicación causó un escándalo a nivel internacional. Desde entonces he traducido el libro entero. Este es el primer párrafo del capítulo LXXIV de la Segunda Parte. Entre otros sitios, está incluido en mi antología personal, *Lengua Fresca* (2012):

Since las cosas humanas weren't eternal, but are in declinación from its beginning until su ultimo end, specially la vida of the hombres, and since Don Quixote had no privilege from el cielo to stop the course of la suya, the end llegó and he se acabó when he least lo pensó, because, either porque sentía melancholia for having been brought down, or por la disposición of the heavens, which preordains everything así como así, he was taken by a fever and was seis días en cama, in which lo visitaron muchas veces the cura, el bachelor, el barber, and his amigos, without Sancho Panza, his good squire, ever leaving su cabecera.

Repito: estos son ejemplos literarios. Hay películas en *espanglish*, obras de teatro y comedia *stand-up*. En TV, telenovelas como *Una Maid en Manhattan* fueron hechas en esta lengua. Pero el ámbito musical es acaso donde el *espanglish* es más prevalente. A estas alturas es imposible hacer un catálogo de sus usuarios, que van desde corridistas a salseros, desde merengeros a baladistas, desde Jennifer López a Juan Luis Guerra.

En Broadway, una compañía productora montó una versión de *West Side Story* en *espanglish*.

He presentado estos ejemplos, entre muchos otros, porque es importante enfatizar que el *espanglish* no solo se escucha en las calles, en las cocinas, en la radio, en los salones de baile, en las aulas. Ha pasado ya de un formato oral a uno escrito. Como dije en mi bosquejo de *Revista de Occidente*, aun si no lo hubiera hecho, es hora de estudiarlo con la atención que se merece. En mi caso, las razones que me llevaron a la tarea de su estudio son heterogéneas. Nací en Ciudad de México, en un medio ambiente políglota. Desde pequeño hablé varios idiomas. He reflexionado acerca de ese ambiente en mi autobiografía *On Borrowed Words* (2001), que en español lleva el título de *Palabras prestadas* (2013). Pero no supe lo que eran las lenguas híbridas hasta que en 1985 inmigré a Estados Unidos. El choque ocurrió en Manhattan, donde era estudiante y trabajaba como corresponsal periodístico. Sabía que en Nueva York se habla una cantidad infinita de lenguas. Pero no fue sino hasta que me asenté allí que me di cuenta que estas lenguas se mezclan, y al hacerlo, viven en un estado de impureza constante. Un sinónimo de la palabra impureza es mestizaje.

3. Definición

Con el pasar de los años, la gente que está interesada en el *espanglish* me pregunta frecuentemente cuál será su papel en el futuro. Esa pregunta la escucho regularmente en boca de estudiantes, periodistas, filólogos y políticos. Mi respuesta es siempre sencilla, al menos esa es la impresión que tengo: puesto que el futuro no existe, nuestra atención debe enfocarse en el presente, que es lo único que tenemos. Para Rubén Darío, nuestra habla hoy acaso sería una pesadilla. El propio Cervantes reque-

riría de un traductor (algún árabe de Toledo) para comprendernos, aunque dudo que se sintiera disgustado. De hecho, estoy seguro que este idioma despertaría su curiosidad. El *Quijote* es un libro impuro, contaminado, con un estilo chapucero, perezoso, descuidado.

Mi respuesta quizá sea una salida fácil. Pero no es una coartada. Hoy por hoy, el *espanglish* es una fuerza arremetedora. Cualquiera que sea la forma en que lo veamos, está en todas partes: la telenovela, el debate político, el libro infantil, la discusión en clase, la transacción bancaria... Su valor estriba en su poder adquisitivo: lo mismo lo usan las corporaciones para vender sus productos que los músicos para difundir sus canciones. Pero ¿cómo definir el *espanglish*? Yo propongo verlo como el vehículo de comunicación de una nación, o mejor dicho, de una civilización. Decir que esa civilización, la anglo-hispánica, está en gestación es anunciar lo obvio: surge del entrecruce de dos culturas y de dos idiomas estandarizados específicos, el inglés y el español. Este entrecruce no es accidental. Deviene de procesos históricos determinados, como la colonización, el imperialismo y la inmigración, todos ellos íntimamente vinculados entre sí. Adónde va cualquier civilización es siempre difícil de predecir y este caso no es una excepción. De dónde viene y cuáles son sus parámetros en el presente son temas mucho más fáciles de discernir. Ese es el propósito de este capítulo.

He mencionado las polémicas que envuelven al *espanglish*. Ya lo dije: ninguna de ellas es sorprendente. La desaparición de un idioma trae consigo una serie de reacciones reconocibles: el dolor, la pena y la nostalgia, entre ellos. Por el contrario, el surgimiento de una lengua con características concretas provoca sentimientos encontrados, admiración lo mismo que desidia. En este caso, el escepticismo es reconocible. ¿Se trata de verdad de una lengua? ¿No es acaso solo una manifestación verbal pa-

sajera de los iletrados, los bárbaros, los miserables? Si la respuesta es afirmativa, ¿seríamos capaces de demarcar su metabolismo, que la distingue de las demás? Y si es negativa, ¿cómo describirla entonces? En términos básicos, ¿quiénes utilizan el *espanglish* y en qué contexto? Ya he mostrado que no se trata de un modo de comunicación estrictamente oral, sino que tiene una dimensión escrita igualmente. Como se puede ver, no tiene una ortografía determinada. En la *Revista de Occidente* pregunté si hay una forma única de comunicación o hay muchas. ¿Qué factores las diferencian? ¿Cuáles son las áreas culturales en las que se manifiestan? ¿Hay una variante estándar, con su diccionario que la normativice y una Academia (con A para distinguirla del quehacer universitario) que la reconozca, la defienda y la estudie?

Hace algo más de una década, en una conversación radial en Barcelona sobre el tema del *espanglish* en la que participé con un miembro de la RAE, él confesó una cierta admiración incipiente por el tema, que es mucho más de lo que por entonces podía decirse de los otros miembros de esta academia. Reconoció que es un fenómeno de enorme interés, que surge en un hábitat de «lenguas en contacto», lo mismo que ocurre en Cataluña, donde el español (que otros en la región prefieren llamar *castellano*) coexiste, de manera impura, con el catalán, cada una de estas lenguas representando un orgullo patriótico. El erudito opinó que el *espanglish* recibe una atención desproporcionada de los medios. Yo le pregunté por qué le parecía desproporcionada. Él contestó que solo una lengua que es capaz de reflejar ideas y sentimientos profundos y contradictorios es digna de estudio y que los medios generalmente se dejan llevar por la histeria y que la atención que le prestan al *espanglish* no debe tomarse como un síntoma de su importancia.

Curiosamente, de entonces para acá, el número de estudios académicos sobre este tópico, en mil y una dimensiones, es am-

plísimo. Más allá de la disciplina sociolingüística, se le analiza desde las perspectivas histórica, económica, política, legal, religiosa, literaria, deportiva, culinaria, mediática, musical, humorística, cibernética, publicitaria... Pese a todo, su definición sigue siendo inestable, etérea, escurridiza. En los párrafos anteriores yo mismo he propuesto una, en la que quiero insistir ahora: el *espanglish* es una manifestación verbal (oral y escrita) frecuentada por la minoría hispana en Estados Unidos que también es utilizada en muchas otras partes del mundo, en especial en el ámbito hispánico, que anuncia el surgimiento de una nueva civilización mestiza. Sus orígenes por lo menos se remontan a 1848. Ese mestizaje es distinto al de América Latina, cuyos lineamientos fueron principalmente raciales. Las características de ese mestizaje son sobre todo culturales, lo que incluye la dimensión lingüística. Su hábitat son los latinos, que son a un tiempo una minoría étnica estadounidense y una nación dentro de otra nación. Por último, es importante afirmar que el *espanglish* posee una amplia gama de variantes, que dependen del origen nacional del hablante, su edad y ubicación geográfica y el momento de arribo al mundo anglosajón.

Hay por supuesto otras definiciones. La mayoría ignoran su presencia fuera de Estados Unidos. Y algunas entienden al *espanglish* como un paso intermedio en la pérdida del español como lengua dominante entre los inmigrantes latinos de Estados Unidos y la adquisición del inglés como lengua principal. Porque ya he mencionado aquel intercambio radial que mantuve en Barcelona, quiero mencionar una definición en específico: la de la RAE. Por mucho tiempo, la Academia se resistió a darnos su propia definición, argumentando que en realidad el *espanglish* ni fue, ni es, ni será una realidad lingüística única. La postura institucional aseguraba que esta manifestación lingüística no era otra cosa que la mera ficción de un puñado de inte-

lectuales en las universidades norteamericanas cuyos intereses personales, avalados por los medios de comunicación, buscaban beneficiarse del asunto. Sorpresivamente, esa postura cambió en 2012, cuando la RAE incluyó la palabra en la vigesimocuarta edición del *Diccionario de la Lengua Española*, seguida de esta definición:

Modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos, en la que se mezclan, deformándolos, elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés.

La reacción a tal inserción fue ambivalente. Si bien el reconocimiento de la RAE fue bienvenido, sugerir que el *espanglish* es una *deformación* denuncia una insensatez porque no hay lengua viva que no lo sea. Todo idioma que está vivo existe en un estado de interdependencia con los demás. Su vitalidad radica en su capacidad adaptativa, en el arte de formar, reformar, deformar y conformar su acervo en diálogo con su hábitat. Esta capacidad se nutre de préstamos, neologismos, barbarismos y demás mecanismos asimilativos. En otras palabras, no hay lengua que por definición sea pura: la impureza es un atributo insoslayable de la cultura. Sea como sea, es incontestable que el *espanglish*, que algunos catalogan como un idioma bastardo, podrido, descarriado, es una expresión nacional. Para ser entendido objetivamente debe, pues, verse como cualquier otro fenómeno, en su contexto.

4. Una lengua mestiza

Las definiciones mencionadas anteriormente abarcan pero no agotan las posibilidades del *espanglish*. Más bien proponen numerosas cuestiones a este respecto. Por ejemplo, dije que el sustrato de esta manifestación verbal oscila —o puede oscilar—

en dirección del inglés o del español, según la ubicación del hablante y su historial al norte del Río Bravo, para limitarme al contorno estadounidense: si la persona se encuentra en El Paso, Texas, y es un recién llegado, el énfasis será distinto al de alguien en Portland, Oregón, cuyos padres nacieron allí. En otras palabras, los inmigrantes usan una lengua que no es igual a la de la primera, segunda y tercera generación de latinos en el país.

Sea la generación que sea, el *espanglish* es siempre una lengua híbrida. Sobra decir que no es la única en su estilo. Otras lenguas híbridas son el portuñol (portugués y español), la *franglais* (francés e inglés), el *chinglish* (chino e inglés) y el *hibriya* (hebreo y árabe). Un término que se supone equivalente es el de lenguas fronterizas y todas las mencionadas efectivamente lo son en la medida que su actividad se efectúa en zonas que demarcan la separación entre naciones. En el caso del portuñol, se manifiesta en la frontera entre Venezuela y Brasil y entre Portugal y España. Una lengua fronteriza tiene límites geográficos concretos. Pero lengua híbrida y lengua fronteriza son cosas distintas. Si bien están vinculadas por elementos similares, responden a factores distintos. Una lengua híbrida es aquella que surge de dos tradiciones distintas. Por otro lado, la lengua fronteriza es también híbrida pero su presencia remite a un sitio geográfico específico. De lo que se desprende que la lengua híbrida puede surgir en un territorio que no sea fronterizo.

Esta distinción es esencial para entender el *espanglish*, que es tanto una lengua híbrida como una lengua fronteriza pero que puede incurrir en lo primero y no en lo segundo. Como ya he dicho, esta forma verbal está presente en la frontera de México y Estados Unidos. Pero igualmente se manifiesta en Puerto Rico, una isla que solo a nivel metafórico podría ser vista como una frontera. O en barrios como Spanish Harlem

(Nueva York), Eastlos (Los Ángeles) y La Villita (Chicago). La población de estas localidades es producto de olas migratorias sucesivas. Por su situación geográfica, no está directamente relacionada con la frontera como demarcación territorial. La característica básica de toda lengua híbrida es el cambio de códigos. Por lo general, en ella compiten, tanto en la dimensión espacial como en la temporal, dos códigos (por ejemplo, lenguajes estandarizados). En el caso del *espanglish*, el vaivén del inglés y el español a nivel sintáctico, por no hablar de los niveles ideológico y estético, conforman una mezcla heterogénea. En esta negociación, en el proceso comunicativo no hay dos hablantes que hagan exactamente lo mismo: de forma automática, uno de ellos conforma una oración empezando en un idioma (el inglés, digamos) y la termina en el otro (el español), alternando entre ellos varias veces en la misma oración; por su parte, la otra persona igualmente hace lo que le place. El ritmo sincopado que se establece en el diálogo es como el *jazz*: abierto, improvisador, espontáneo.

Además de esta característica, hay otras dos de la misma importancia. La primera es la traducción simultánea, que con frecuencia es muestra de un estado mental que bien podría vincularse a los que W. E. B. DuBois, autor de *The Souls of Black Folks* (1903), llamó «la doble conciencia»: el hablante piensa en un idioma y se comunica en el otro. Sobra decir que esta dualidad es proclive a todo tipo de confusiones, como son los falsos cognados y el atropello sintáctico. La última característica digna de atención y relevante a nivel lexicográfico es la creación de vocablos en *espanglish*, en otras palabras, la formación de un vocabulario que es a un tiempo individual y colectivo. Hago hincapié en esas dos dimensiones porque hay mucho en esta lengua híbrida que es efímero: términos que el hablante emplea en un momento dado cuya durabilidad se limita al encuentro con el interlocutor presente exclusivamente.

5. Orígenes

En el origen de todo idioma hay una lengua híbrida. Tomemos el caso del español: su nacimiento se llevó a cabo en la separación del latín vulgar, el árabe y el castellano como lengua regional. Las jarchas y los poemas del Mester de Clerecía son testimonio de dicho contacto. O pensemos en el inglés, que surge del intercambio entre el latín, el anglosajón, el celta, el nórdico y los colonizadores germánicos. De esta manera, el devenir del *espanglish* es un microcosmos a través del cual es posible proyectar otros desarrollos. En un momento dado, este devenir se normaliza. Esa normalización conlleva una transición del lenguaje oral al escrito. Así, funda una tradición literaria cuya existencia lo justifica. En esta tradición se incluyen traducciones de otras lenguas porque toda nación aspira a ser contemporánea de las demás y la traducción es un mecanismo contemporizador. Simultáneamente, esa normalización se alía a un proyecto nacional. En algún momento, ese proyecto instituye entidades que protegen la lengua. Una vez consolidados estos esfuerzos, la lengua deja de ser descrita como híbrida. Como mostraré en las próximas secciones, el *espanglish* en la actualidad transita de lo oral a lo escrito. Tiene ya una rica literatura, cuyos primeros ejercicios se remontan a las décadas intermedias del siglo XIX.

Tiene también varios diccionarios. Yo mismo soy autor de uno de ellos. Ayudado por un equipo sofisticado de colegas y alumnos, publiqué el ya mencionado *Spanglish: The Making of a New American Language*. El libro, que contenía un amplio ensayo preliminar, así como la traducción del primer capítulo del *Quijote*, estaba diseñado como un diccionario bilingüe *espanglish*-inglés. En total incluía unas seis mil entradas. Para ser aceptadas, todas estas entradas debían cumplir una serie de requisitos: habían sido recopiladas por investigadores imparciales

cuya función era exclusivamente la recolección y análisis de datos sociolingüísticos; habían sido enunciadas clara y conscientemente por lo menos en cuatro sitios geográficos distintos y desvinculados uno del otro; registraban el mismo significado; y en el caso del *espanglish* escrito, mantenían una ortografía reconocible. De entonces al presente he continuado recogiendo palabras para una nueva edición revisada y aumentada del libro. A la fecha, tengo otras cinco mil voces.

En la definición que ofrecí inicialmente en la *Revista de Occidente* y que aquí he modulado dije que el *espanglish* no es un fenómeno lingüístico reciente. Sus raíces se remontan al siglo XIX. De esto se desprende entonces que tiene una historia multitudinaria. Esa historia está íntimamente conectada con el imperialismo, la colonización y el oleaje migratorio. Ahora hablaré del acervo histórico desde la perspectiva de América Latina. De hecho, los primeros indicios históricos tienen un recorrido mayor todavía. Aunque no sabemos mucho al respecto, es probable que se remonten al paso de viajeros ingleses por España en el siglo XVII, así como a traducciones emprendidas en Londres de novelas y comedias teatrales del Siglo de Oro del español al inglés. Pero sin duda el momento iniciático —el arranque— es la guerra México-estadounidense de 1846 a 1848, que culminó con el Tratado de Guadalupe Hidalgo, en el cual los gobiernos de Estados Unidos y México acordaron, luego de la derrota del ejército mexicano a manos del general Antonio López de Santa Anna, vender casi dos terceras partes del territorio mexicano a Washington por 15 millones de dólares.

No hay un censo de cuánta gente vivía en los territorios que constituyen ahora el suroeste del país y que incluyen todo o parte de los estados de Nevada, Utah, Nuevo México, Arizona y Colorado. Algunos historiadores estiman que había entre 60.000 y 80.000 habitantes. Otros sugieren que la cifra está

cerca de los 200.000. Muchos, aunque no todos, eran hispanoparlantes, aunque había un número considerable de indígenas de tribus diversas que hablaban lenguas aborígenes. Sobra decir que la llegada precipitada del español a la región transformó radicalmente la idiosincrasia. Casi de la noche a la mañana, la cultura hispánica, que se mantenía alejada de los asuntos en la capital mexicana, se despertó con la presencia de una fuerza competidora a la que era imposible ignorar: la cultura anglosajona. No quiero afirmar que el cambio fuera instantáneo; al contrario, se dejó sentir de manera paulatina en diferentes zonas geográficas así como en distintas clases sociales.

A nivel oral, solamente podemos imaginar el choque lingüístico que fue uno de los efectos de la transformación política. No existen documentos que nos permitan entender la manera en que los pobladores de la región negociaron la dualidad lingüística. Sin embargo, tenemos a nuestra disposición tanto notas periodísticas como novelas y poemarios en diarios de California, Nuevo México y Arizona. Acaso los primeros ejemplos tangibles del *espanglish* provienen de ese contexto. Ese intercambio se ha afincado en la zona desde ese momento. De una u otra forma, ya entonces Estados Unidos estaba convirtiéndose en el vecino todopoderoso. Para fines del siglo XIX, poetas como José Martí y Rubén Darío, en sus obras, muestran recelo, por no decir temor, ante ese gigante. Martí lo hace en sus reportajes periodísticos que sobre la vida social en Nueva York envía a periódicos como *La Nación* de Buenos Aires. Entre ellos están las descripciones que hace de Coney Island, el puente de Brooklyn y la Estatua de la Libertad. El retrato que ofrece Martí del acontecer norteamericano es el de un país desigual en función de las diferentes razas y grupos inmigrantes.

Martí pertenece a la generación literaria conocida como el Modernismo. Su aparición, a fines del siglo XIX, es un síntoma

de un nuevo aire continental en el que el progreso neopositivista reacciona a los adelantos científicos y tecnológicos de la época. El arribo de la electricidad, el telégrafo y la red ferroviaria, la implementación de medicinas que reconfiguran la salud pública, entre otras cosas, inspiran a poetas y ensayistas a debatir el futuro de América Latina. Lo hacen comparándolo con el desarrollo de Estados Unidos como país que a los ojos del mundo representa el progreso. En su ensayo *Ariel* (1900), el intelectual uruguayo José Enrique Rodó describe la relación entre el norte y el sur, entre Estados Unidos y América Latina, a partir de la dicotomía que Shakespeare presenta en su última obra, *La tempestad* (1615), entre los personajes de Ariel y Calibán. El primero representa el espíritu, el idealismo, la vida de las ideas y los sentimientos, mientras que el segundo simboliza el materialismo, el utilitarismo, la vida práctica.

Por su parte, Rubén Darío, en su poema «Los cisnes» (*Cantos de vida y esperanza*, 1905), habla de un futuro en América Latina en el cual el español perderá ímpetu. Cito tres cuartetos claves. En el de en medio, Darío confiesa su pavor ante el imperialismo norteamericano a nivel lingüístico:

La América Española como la España entera
fija está en el Oriente de su fatal destino;
yo interrogo a la Esfinge que el porvenir espera
con la interrogación de tu cuello divino.

¿Seremos entregados a los bárbaros fieros?
¿Tantos millones de hombres hablaremos inglés?
¿Ya no hay nobles hidalgos ni bravos caballeros?
¿Callaremos ahora para llorar después?

He lanzado mi grito, Cisnes, entre vosotros,
que habéis sido los fieles en la desilusión,

mientras siento una fuga de americanos potros
y el estertor postrero de un caduco león...

Por su comentario sobre esa colonización, hay otro poema de Darío que merece mención aquí. Se trata de su medallón «A Roosevelt» (1904), en el que sugiere que Estados Unidos, en especial su temerario presidente, no entiende a sus vecinos del sur. Aquí están sus dos estrofas finales, más el último verso:

Los Estados Unidos son potentes y grandes.
Cuando ellos se estremecen hay un hondo temblor
que pasa por las vértebras enormes de los Andes.
Si clamáis, se oye como el rugir del león.
Ya Hugo a Grant le dijo: «Las estrellas son vuestras».
(Apenas brilla, alzándose, el argentino sol
y la estrella chilena se levanta...) Sois ricos.
Juntáis al culto de Hércules el culto de Mammón;
y alumbrando el camino de la fácil conquista,
la Libertad levanta su antorcha en Nueva York.

Mas la América nuestra, que tenía poetas
desde los viejos tiempos de Netzahualcoyotl,
que ha guardado las huellas de los pies del gran Baco,
que el alfabeto pánico en un tiempo aprendió;
que consultó los astros, que conoció la Atlántida,
cuyo nombre nos llega resonando en Platón,
que desde los remotos momentos de su vida
vive de luz, de fuego, de perfume, de amor,
la América del gran Moctezuma, del Inca,
la América fragante de Cristóbal Colón,
la América católica, la América española,
la América en que dijo el noble Guatemoc:
«Yo no estoy en un lecho de rosas»; esa América
que tiembla de huracanes y que vive de Amor,

hombres de ojos sajones y alma bárbara, vive.
Y sueña. Y ama, y vibra; y es la hija del Sol.
Tened cuidado. ¡Vive la América española!
Hay mil cachorros sueltos del León Español.
Se necesitaría, Roosevelt, ser Dios mismo,
el Riflero terrible y el fuerte Cazador,
para poder tenernos en vuestras férreas garras.

Y, pues contáis con todo, falta una cosa: ¡Dios!

Uno de los momentos decisivos en el devenir de los modernistas, y de la relación entre Estados Unidos y América Latina, ocurre en 1898 durante la guerra hispanoamericana. Este es el momento decisivo, la esfera de influencia de España, un imperio en franca decadencia, venía reduciendo su diámetro. Su retroceso en el Caribe y en el archipiélago de las Filipinas abrió la puerta a la entrada de otro imperio, el de Estados Unidos. Así, el español nuevamente se vio en contacto con el inglés.

Puerto Rico es un laboratorio singular en el cual es posible estudiar una de las variantes del *espanglish* en múltiples acepciones. Por la encrucijada sociopolítica en la que se encuentra esta isla caribeña desde principios del siglo xx (en 1917 se firmó el *Jones Act*, que estableció el formato de «Estado libre asociado» que mantiene el país), su condición es anómala. Por un lado, es una nación independiente que tiene como idioma oficial el español y que, por tanto, es parte del continente hispanoamericano. Por el otro lado, Puerto Rico es un estado de la Unión Americana aunque sin todos los derechos y privilegios que tienen los demás, lo que inserta al país en el contexto estadounidense pero también lo mantiene en una situación peculiar. (En inglés, Puerto Rico es un *commonwealth*, como Massachusetts y Virginia, aunque sus habitantes no tienen todos los

derechos a voto de que goza la población de estos dos estados y de todos los demás, incluido Hawái).

En esta isla, el *espanglish* se manifiesta en todas las clases sociales. Obviamente, dependiendo de dónde venga, sus características son distintas. La burguesía puertorriqueña está en constante negociación cultural con su equivalente norteamericana. De ahí que sea factible escuchar toda suerte de anglicismos que corresponden a ese estrato. A su vez, la clase baja se sintoniza con la cultura popular correspondiente a ese nivel en Estados Unidos: la música, los deportes, la televisión. Lo mismo puede decirse de la clase media. Con esto no quiero sugerir que Puerto Rico carezca de una idiosincrasia propia. Tal afirmación sería un error garrafal. Como es claro en las varias manifestaciones en la isla, las formas verbales son adaptativas: acomodan influencias externas a las necesidades locales.

Más allá de Puerto Rico, el *espanglish* en América Latina durante el siglo xx se manifiesta en dimensiones infinitas: en la publicidad y el marketing, en los negocios, a nivel deportivo, en los medios de comunicación (cine, radio, televisión, música, Internet). Por razones diversas, lo usan las clases altas lo mismo que las clases trabajadoras. Decir entonces que su manifestación es exclusivamente en el ámbito norteamericano es un error craso. Es cierto que el hábitat en el cual el *espanglish* se desenvuelve con mayor soltura es en Estados Unidos. El Tratado de Guadalupe de 1848 y la guerra hispanoamericana de 1898 fueron momentos catárticos en los cuales el país incluyó grandes porciones de población hispánica a través de la expansión de sus territorios que seguían la línea de la doctrina del Buen Vecino. De pronto, el Coloso del Norte tenía en su haber una nueva minoría con una idiosincrasia específica que paulatinamente afectaría el quehacer cultural.

6. Una lengua múltiple

Quizá este sea el momento para reflexionar acerca de cómo los latinos llegaron a convertirse en una minoría en el país. He hablado de ello en el apartado anterior, aunque desde el punto de vista latinoamericano. Hasta la década de los ochenta existían grupos nacionales distintos, cuyo arribo respondía a encrucijadas históricas únicas. Cada uno de ellos tenía su propia historia, sus líderes, su metabolismo cultural. El más importante siempre ha sido el mexicano. En el año 2012, seis de cada diez hispanos en Estados Unidos era de herencia mexicana. Si bien ha cambiado algo con el tiempo, esta proporción se ha mantenido: siempre ha habido más mexicanos en el país que cualquier otro grupo nacional en la minoría latina. Es incorrecto afirmar que los mexicanos llegaron a Estados Unidos. Al menos no todos ellos. El Tratado de Guadalupe Hidalgo significó que, sin moverse un centímetro de su hogar de origen, de la noche a la mañana, con la venta de los territorios, muchos formaron parte de una nueva realidad: la norteamericana. Esta situación ha dejado una cicatriz profunda: la identidad chicana (el término, que surgió en los treinta, es uno entre varios que se usan para describir a esta población) está íntimamente vinculada a la ocupación territorial. La lucha contra esa ocupación fue el motivo central del Movimiento de los Derechos Civiles en los sesenta, entre la gente de esta extracción nacional. En todo caso, la inmigración ciertamente desempeña un papel importante en la historia chicana. Esta migración siempre estuvo marcada por altibajos sociopolíticos en los dos países, México y Estados Unidos. Cada uno de estos altibajos aumentó o redujo la cifra de hispanoparlantes entre los angloparlantes, dando cabida a un capítulo nuevo en el devenir del *espanglish*.

Uno de esos altibajos lo representa el Programa Bracero. Su implementación se llevó a cabo antes, durante y después de la

Segunda Guerra Mundial. Su objetivo era solventar las carencias laborales que experimentaba el vecino del norte durante el conflicto bélico, cuando un número considerable de hombres entre 18 y 40 años habían sido enviados al frente de batalla. Para mantener la producción de armas, la industria metalúrgica requirió de una infusión de mano de obra barata. La industria agrícola vio coartada su fuerza laboral. El gobierno norteamericano decidió entonces implementar un programa a través del cual miles de mexicanos recibieran permiso temporal para trabajar tanto en el campo como en las fábricas. Una vez más, las necesidades socioeconómicas y políticas generaron la coyuntura necesaria para que el inglés y el español coexistieran diariamente. Los braceros se asentaron en estados como California, Texas, Arizona e Illinois. Su presencia cambió el paisaje cultural de esas regiones y los cambió a ellos mismos. Tenemos ejemplos concretos de voces en *espanglish* —llamadas pachuquadas— de esa coyuntura.

Acaso el catálogo más variado sea la obra teatral *Zoot Suit* (1978), de Luis Valdez. Aunque no tiene como tema a los braceros, ofrece un retrato admirable del acontecer diario chicano en los cuarenta, en el marco de las así llamadas *Zoot Suit Riots*, los disturbios de 1943, cuando, luego de que un puñado de jóvenes méxico-americanos, fueron acusados de homicidio, se desencadenaron disturbios en Los Ángeles. Valdez ofrece un catálogo no solo a nivel léxico sino morfosintáctico.

El acervo histórico de la lengua desde la perspectiva estadounidense incluye el *espanglish* que hablan los puertorriqueños afincados en Nueva York. Su llegada migratoria ocurre a mediados del siglo xx, cuando una serie de políticas económicas llevan a la isla caribeña casi a la bancarrota. La población jíbara, que venía de la provincia, abandonó su hogar en busca de trabajo, trasladándose sobre todo a Manhattan. La crónica

de este momento histórico está recreada en la autobiografía de líderes sindicales y periodistas como Bernardo Vega y Jesús Colón.

Otro grupo nacional son los cubanos. Desde la época de Martí, su presencia está registrada en estados como Florida y Nueva York. A partir de la revolución de Fidel Castro, este grupo se incrementa notablemente a nivel demográfico. Otro grupo es el de los dominicanos, cuya llegada a Nueva Inglaterra (Nueva York, Nueva Jersey, Connecticut) está ligada a la dictadura de más de tres décadas del general Trujillo. Muchos otros grupos (colombianos, ecuatorianos, guatemaltecos, salvadoreños, etc.), que llegaron a Estados Unidos en momentos específicos, huyendo de coyunturas económicas y políticas, tienen sus propias variantes verbales.

No es sino hasta los ochenta cuando el término *Hispanic* aparece en documentos gubernamentales que tienen que ver con el pago de impuestos y el censo demográfico. Esa aparición es un síntoma de la homogenización, tanto semántica como social, que surge en esa época. A través de ella, los latinos (este otro término surge en los noventa, que alterna con *Hispanic*) dejan de ser vistos —esa es la intención, al menos— como grupos autosuficientes. La máxima *e pluribus unum* (en la unidad está la diversidad) es proyectada a esta minoría: los muchos se congregan en el uno y viceversa. La tarea se lleva a cabo en las escuelas, a través de los medios de comunicación y en los foros públicos. Esto implica que las diferencias nacionales, aunque obviamente no desaparecen, quedan asumidas por el todo.

La configuración demográfica de la minoría hispana es fundamental para entender las variantes del *espanglish*. A fines de 2012, en Estados Unidos había más de 57 millones de latinos de un total a nivel nacional de más de 310 millones. Sin

duda es una proporción enorme. Se trata de la segunda concentración de personas hispánicas de mayor tamaño en el mundo, luego de México, que ese mismo año tenía casi 110 millones, un poco más de un tercio de la población norteamericana. Como punto de comparación, en ese momento Argentina y España tenían alrededor de 40 millones, respectivamente. Y Canadá, alrededor de 38 millones. La oficina del censo en Estados Unidos anunciaba que, para el año 2040, una de cada tres personas en el país será latina. Por cierto, el número total de latinos excluye a la población indocumentada, que en esa época se estimaba entre 10 y 12 millones.

Ya he hablado de los mayores grupos nacionales. El número total de méxico-americanos en 2010 era de poco más de 30 millones. Esto implica que uno de cada seis mexicanos vivía en Estados Unidos. De igual manera, en el año señalado había un millón de puertorriqueños en el país y otro millón de cubanos. Después del Distrito Federal, la segunda ciudad mexicana de mayor importancia en el mundo es Los Ángeles. Después de San Juan, la segunda ciudad puertorriqueña es Nueva York, que es también la segunda ciudad más importante para los dominicanos. Miami le pisa los pies a La Habana en tamaño en cuanto al número de cubanos.

En mi bosquejo aparecido en la *Revista de Occidente*, pinté un mapa similar de hispanidades, que empecé un poco antes, en mi libro de conversaciones *¿Qué es la hispanidad?*, de 2011, con el historiador chileno Iván Jaksic. Quiero hablar ahora de las variantes del *espanglish*. En América Latina se habla un solo idioma en veintitrés variantes distintas, que es el número de los países hispanohablantes. De hecho, cada una de estas naciones contiene en su seno una cantidad enorme de subvariantes. Por ejemplo, en México el español chilango es distinto del jarocho, chapaneca y regiomontano. Dentro del contexto chilango (por

ejemplo, Ciudad de México) existen variantes múltiples: el habla de los burgueses, el habla de los jóvenes de clase trabajadora, el de colonias como Netzahualcóyotl, el habla del hampa y la prostitución, el del fútbol, etcétera. En Argentina, el escritor Jorge Luis Borges sugirió diferencias importantes entre el español porteño, el de los gauchos, de los orilleros, los compadritos, y entre ellos y el lunfardo.

De forma similar, el *espanglish* tiene una modalidad estándar que se difunde en cadenas radiales y televisivas. Pero hay variantes que tienen que ver con los grupos nacionales que he mencionado, así como con las ubicaciones geográfica y generacional. Existen el *espanglish* chicano, denominado pocho, el cubonics, el nuyorican y el dominicanish, para mencionar los más representativos. A ellos hay que añadir el tex-mex, el nuevomexicano, el californio, el floridiano, el nuyoqués, etcétera. Los hablantes de pocho en Dallas que tienen entre 18 y 25 años de edad usan modalidades distintas a los de cubonics en Tallahassee que tienen la misma edad. En su libro *Growing Up Bilingual* (1996), Ana Celia Zentella reproduce el habla de chicas que hablan nuyorican. Esta idiosincrasia verbal es diferente al dominicanish empleado por Junot Díaz en su novela *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* (2007), que refleja el habla en dominicanish en Nueva Jersey.

En Amherst College, la institución donde enseñé, hemos hecho experimentos inquietantes con estas variantes. Entre ellos están las invitaciones a grupos diversos de hablantes de *espanglish* a comunicarse entre ellos durante casi media hora. Los participantes incluyen una chicana, un dominicano, una cubana, un puertorriqueño de la isla y un puertorriqueño de Nueva York y un ecuatoriano, entre otros. El objetivo ha sido el de analizar tanto su léxico como su sintaxis. Más allá de sentirse cómodos en esa lengua y de entretenerse humorísticamente

con neologismos, los grupos han establecido canales de comunicación en los cuales la comprensión es completa.

Uno de los factores que mayor impacto ha tenido en el desarrollo del *espanglish* en Estados Unidos es el movimiento de la Educación Bilingüe. Pongo estas palabras con mayúsculas porque se trata de un programa financiado por el gobierno federal, con objetivos específicos. Si bien desde el principio el país ha tenido al inglés como lengua dominante, jamás este idioma ha sido la lengua oficial, al menos no a nivel federal. Hay un puñado de estados que a lo largo de la historia, al ver que el papel homogeneizador del inglés ha estado en entredicho, han instaurado leyes en las cuales el inglés se considera el idioma oficial en el estado.

Puesto que el país se ha visto nutrido de oleadas migratorias constantes, otros idiomas además del inglés han tenido una presencia permanente: el francés, el alemán, el sueco, el italiano, el idish, el galo, el ruso, el polaco, y los diferentes idiomas de África han llegado con aquellos que arriban al país por vez primera. Los asentamientos migratorios han dependido de escuelas parroquiales en las cuales la enseñanza del idioma inmigrante ha sido impartida a los niños. Esas escuelas han dejado de existir luego de dos o tres generaciones, cuando ya no hay necesidad para ellas porque los hijos de los inmigrantes usan el inglés como idioma diario. Esta dualidad lingüística debe ser entendida con precisión. Los alemanes, por ejemplo, mantuvieron esas escuelas parroquiales cuando llegaron a Estados Unidos. Las escuelas parroquiales eran privadas, es decir, su manutención dependía de colegiatura y donaciones. La enseñanza se ajustaba a los requerimientos federales, aunque había amplia libertad curricular. Pero el país depende de las escuelas públicas como instrumento de asimilación. Y desde mediados del siglo XIX, la educación pública, auspiciada por el gobierno

federal, ha sido el mecanismo a través del cual el inglés se ha mantenido como el idioma cohesivo y homogeneizador.

A nivel generacional, los parámetros son casi siempre los mismos: los niños inmigrantes llegan al país usando su idioma natal; para el momento en que son adultos, ese idioma natal ha sido sustituido por el inglés. Al llegar esta oscilación, el idioma inmigrante se retrae, perdiendo terreno, hasta llegar a un estado que podría ser descrito como «fossilización». Para entender el programa de la educación bilingüe, hay que contemplar un tema más: los cambios migratorios en Estados Unidos. Hasta la Segunda Guerra Mundial, la mayoría de aquellos que inmigraban al país provenían de Europa. Es decir, su extracción étnica era indoeuropea. La excepción a esta regla es la población africana que fue traída durante la época colonial. Esta población debe ser vista aparte por una razón específica: nunca llegó al país como inmigrante sino como esclava. Obviamente, en la actualidad no todos los afroamericanos del país pertenecen a este grupo. Muchos llegaron después, no como esclavos sino como inmigrantes. Un ejemplo es Barack Obama, cuyo padre, nigeriano, vino a Estados Unidos como estudiante graduado. (Obama es mulato: su padre era negro, su madre blanca.) Pero los esclavos tienen un sitio especial, sin duda. El abuso de que fueron víctimas hasta la emancipación los distinguió del resto de la población.

Después de la Segunda Guerra Mundial, llega al país un tipo distinto de inmigrante. Aquellos que vienen de Europa son muchos menos. La mayoría proviene ahora de América Latina, Asia, India y África. Esto implica que sus rasgos étnicos son distintos a los de inmigrantes anteriores. El multiculturalismo, una fuerza social cuya presencia se deja sentir desde fines del siglo xx, ha reestructurado el panorama nacional. A principios de los sesenta, el número de inmigrantes latinos en Estados Unidos se había incrementado notablemente. La razón tenía

que ver con el desequilibrio en América Latina: las dictaduras militares ejercían una represión despiadada sobre la gente y coartaban la libertad a todos los niveles; las economías nacionales eran inestables o estaban en bancarrota; la gente buscaba una mejor vida y lo hacía yéndose de sus países de origen.

Por supuesto, diferentes grupos latinos ya estaban afincados en Norteamérica: los jíbaros puertorriqueños, los campesinos mexicanos y demás. Venían ahora otros grupos nacionales: por ejemplo, los dominicanos que huían de la opresión establecida por los treinta años de dictadura de Trujillo; y los cubanos, que con la llegada de Fidel Castro a La Habana en 1958-1959 y la caída del gobierno de Fulgencio Batista, escapaban a lo que prometía ser una dictadura de izquierda. Ese alboroto migratorio y la desestabilización de una política migratoria coherente preocupó a los flancos más conservadores en el gobierno estadounidense. Inspirados por una propuesta de los cubanos, que llegan no como inmigrantes sino como refugiados, de establecer escuelas bilingües en las cuales sus hijos pudieran aprender el español lo mismo que el inglés mientras esperaban la caída del gobierno comunista en Cuba, se estableció por primera vez a nivel federal, primero en Florida y paulatinamente en otros estados, un programa educativo gubernamental a través del cual el propio gobierno pagaba a maestros de español en escuelas públicas para que enseñaran a los niños disciplinas como historia, geografía, matemáticas y civismo mientras aprendían el inglés.

La educación bilingüe creció a una velocidad astronómica. En las siguientes décadas, se establecieron modelos distintos en varias partes del país y una generación estudiantil o dos creció beneficiándose (o según sus críticos, perjudicándose) de ellos. El impacto de esta educación en el desarrollo del *espanglish* es imposible de minimizar. La coexistencia de ambos idiomas en la clase y el hecho de que el gobierno federal pagara por esta

dualidad legitimaron su existencia. Como programa federal, la educación bilingüe tuvo su apogeo en las décadas ochenta y noventa. Sus críticos adquirieron una voz cada vez más relevante hasta que, a fines de los noventa y en la primera década del siglo XXI, una serie de campañas en contra de este programa federal culminaron en referéndums electorales en los cuales la población de varios estados, entre ellos Arizona y Massachusetts, votó en su contra, contribuyendo a su desmonetización. Si bien a escala menor, la educación bilingüe sigue teniendo un papel fundamental en la formación del *espanglish*.

7. Consideraciones finales

El lingüista Max Weinreich dijo en una ocasión que la diferencia entre un idioma y un dialecto es que el idioma tiene un ejército que lo defiende. La oposición sirve para preguntar: ¿es el *espanglish* un idioma o se trata más bien de un dialecto? La frase de Weinreich, que estudió las raíces y el desarrollo del idish, la lengua de los judíos de Europa oriental, desde el siglo XIII hasta la actualidad, y que es autor de *History of the Yiddish Language* (trad. inglesa, 1980), sin duda, es juguetona. La diferencia entre un idioma y un dialecto estriba en la estandarización. El idioma tiene una sintaxis fija, estable. Asimismo, se sirve de mecanismos de poder (las academias, los diccionarios) para establecer sus parámetros de acción. Si bien es cierto que el *espanglish* es un dialecto en vías de estandarización (estamos hoy en un momento decisivo en el cual hay un tránsito del *espanglish* oral al escrito), sin duda tiene —para parafrasear a Weinreich— un ejército que lo defiende.

Ese ejército del *espanglish* es la televisión. En Estados Unidos nunca ha habido un grupo migratorio que haya tenido dos cadenas televisivas con programas originales, un público de

treinta millones de personas y una máquina publicitaria cuya eficacia está avalada por las grandes corporaciones. Esas cadenas son Univision y Telemundo. Cada una de estas dos tiene una personalidad propia: la primera cuenta con una base en la población México-americana, aunque su área de influencia la rebasa fácilmente; la segunda tiene un sustrato caribeño (puertorriqueño y cubano) aunque, otra vez, su impacto no conoce fronteras. Son cadenas en español pero la lengua que utilizan es impura porque así lo es también la lengua de los espectadores. El *espanglish* que utilizan estas cadenas es diverso y constante. Hay un tipo estándar empleado por periodistas como Jorge Ramos y María Rosa Vilches que intenta borrar diferencias. Otros programas enfatizan variantes según sea el tema o el hablante.

Otra modalidad de ese ejército es la radio. Las estaciones de radio en español en Estados Unidos tampoco emplean una lengua pura. Al contrario, se trata de un lenguaje híbrido que refleja la idiosincrasia de los radioescuchas. En el estado de California existen más estaciones de radio en español que en toda Centroamérica. Sin excepción, todas ellas incluyen programas en los cuales el público llama por teléfono, lo que implica que el habla popular se proyecte a través de las ondas radiales. Otro de los medios son los periódicos. Cada una de las ciudades capitales donde impera la población hispánica —Miami, Nueva York y Los Ángeles— tiene un periódico (*El Nuevo Herald*, *El Diario*, *La Opinión*) cuyo poder político y adquisitivo es amplio. El español de estos diarios, otra vez, es inestable, impuro, lo que implica que está muy cerca del *espanglish*. Finalmente, uno de los medios de mayor crecimiento, y por ende de importancia, es Internet. El *espanglish* en esta dimensión es conocido como *cyberspanglish*. Precisamente debido a este canal, la rapidez con que se desarrolla una lengua en la actualidad es mucho mayor a la del pasado.

Para concluir, el *espanglish*, como ya he anunciado, es como el *jazz*: impetuoso, espontáneo, arbitrario. Su característica más sobresaliente es su identidad mestiza: su gestación ha dependido de la adaptación, la asimilación, la transculturación, todos términos que denotan lo mismo: una suma y no una resta de partes. No tiene una sintaxis fija. La RAE lo menosprecia porque es un fenómeno callejero, de la gente pobre, sin acceso a la educación, al poder político. Pero la RAE importa menos que el *espanglish* y no tiene la capacidad de frenarlo. Porque en última instancia, la lengua es de la gente y para la gente, es decir, vive y muere de forma democrática, popular, de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo. En este capítulo me he propuesto demostrar que este hijo bastardo del español y del inglés tiene su propia personalidad, su orgullo, su propia cultura, su propia manera de vivir.

Bibliografía

- BETTI, Silvia (2013), «Spanglish», *Oxford Bibliographies* <http://www.oxfordbibliographies.com/obo/page/latino-studies> [13 de marzo de 2013].
- BORGES, Jorge Luis (1963), *El lenguaje de los argentinos*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- DARÍO, Rubén (2005), «A Roosevelt» y «El cisne», *Rubén Darío: Selected Writings*, editado por Ilan Stavans. Nueva York, Penguin, pp. 48-49, 118-119.
- DÍAZ, Junot (2008), *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*. Nueva York, Riverhead.
- LAVIERA, Tato (2011), «My graduation speech», *The Norton Anthology of Latino Literature*, editada por Ilan Stavans. Nueva York, W.W. Norton, p. 1400.
- MORALES, María Eugenia (2002), «T'was Night Before Christmas», *Wáchale: Poems and Stories on Growing Up Latino*. Chicago, Illinois, Cricket Books, pp. 116-117.

- RAMOS, Jorge (2000), *La otra cara de América: historia de los inmigrantes latinoamericanos que están cambiando a Estados Unidos*. México, Grijalbo.
- STAVANS, Ilan (2002), *Spanglish: The Making of a New American Language*. Nueva York, HarperCollins.
- (ed.) (2010), *Spanglish*. Santa Bárbara. California, ABC-Clio.
- (ed.) (2011), *The Norton Anthology of Latino Literature*. Nueva York, W.W. Norton.
- (2012): *Lengua Fresca: Antología Personal*. Santiago, Fondo de Cultura Económica.
- (2013): «Spanglish». *Revista de Occidente*, n.º 389, 17-48.
- (2013), «Spanish in the United States». *Oxford Bibliographies*. <http://www.oxfordbibliographies.com/obo/page/latino-studies> [13 de marzo de 2013].
- (2013), *Palabras prestadas: Autobiografía*. Santiago, Chile, Fondo de Cultura Económica.
- STAVANS, Ilan y JAKSIC, Iván (2011), *¿Qué es la hispanidad? Chile y México*, Fondo de Cultura Económica.
- STAVANS, Ilan y ALDAMA, Frederick (2013), *¡Muy Pop! Conversations on Latino Popular Culture*. Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press.
- VALDEZ, Luis (2011), «Zoot Suit», *The Norton Anthology of Latino Literature*, editada por Ilan Stavans. Nueva York, W.W. Norton, pp. 1244-1300.
- VEGA, Ana Lydia (1981), «Pollito Chicken», *Virgenes y mártires*, con Carmen Lugo Filippi. Río Piedra, Puerto Rico, Antillana.
- WEINREICH, Max (1980), *History of the Yiddish Language*. Traducción de Shlomo Noble con la ayuda de Joshua F. Fishman. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- ZENTELLA, Ana Celia (1997), *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Malden, Massachusetts, Blackwell.

CAPÍTULO 9

EL ROL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA PRESERVACIÓN DEL IDIOMA ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

Tomás López-Pumarejo

1. Introducción

El rol de los medios de comunicación en la preservación del idioma español en Estados Unidos abarca mucho más que los efectos de las noticias y el entretenimiento en la población hispana de ese país. Precede a estas industrias contemporáneas una plural tradición literaria que osciló, desde el siglo xv, entre la crónica (Kanellos, 2003), la ficción, el periodismo (University of Houston, 2013) y la música, y que fue alimentada por su relación con los países hispanoparlantes. Los avances tecnológicos de la revolución industrial convirtieron la prensa en el primer medio verdaderamente de masas, cuyas repercusiones irradiaron en lengua hispana desde este anglófono y poderoso país. No solo los inmigrantes contaban entonces con periódicos y literatura en su lengua natal, y parte de México se había ya integrado a Estados Unidos agregando así hispanoparlantes oriundos a la población nacional, sino que también desde aquí escribían intelectuales y próceres refugiados que animaban revoluciones en sus patrias de la América hispana. Tal fue el caso

de José Martí, quien llegó a Nueva York en 1880 y desde allí promovió la independencia de Cuba. El idioma español ha sido siempre importante en Estados Unidos como puente de asimilación de inmigrantes, como lengua de gestión comercial, política y literaria de alcance internacional, y como andamio de la relación centro-periférica de esta nación con los otros países americanos.

Como lo hizo la televisión en los años cincuenta, Internet absorbe y transforma el formato y el contenido de los otros medios principales: la prensa, la radio, el cine y la televisión. Lo que se conoce como *new media* o nuevos medios se refiere más que nada a Internet, es decir, a las redes sociales y a todo lo que este nuevo medio fagocita, instaurando un profundo cambio cultural en la población y en la gerencia de los propios medios. Como consecuencia, la vida laboral, social y cotidiana ya no es la misma para muchos.

En mi pequeño piso de Nueva York no hay ni televisor ni teléfono, ni radio ni equipo para escuchar música, porque basta con la *laptop* para adquirir todo el contenido mediático. Como profesor puedo enseñar todos mis cursos en línea y hasta mis libros están desapareciendo de mis repisas y apareciendo como donación en las bibliotecas. Leo en el iPad. Organizo asuntos académicos con colegas en otros países mediante Skype. No recorro al Facebook ni a Twitter ni LinkedIn porque eso para mí ya sería demasiado, pero, de todos modos..., aun cuando no soy jovencito, ni tecno ni excéntrico, sin proponérmelo Internet transformó mi vida. No obstante, este nuevo contexto mediático no implica (expresado en términos de la mercadotecnia estadounidense) lo mismo para el *mercado hispano* que para el *mercado general*, es decir, los angloparlantes de descendencia europea. Irónicamente, esta diferencia incrementó significativamente la importancia comercial, política y cultural para los hispanos de

Estados Unidos de los medios de comunicación a su servicio y, por ende, del idioma español. De eso trata este capítulo.

Comencemos por recordar que Estados Unidos es, después de México, el segundo país con más hispanoparlantes del mundo (con más de 50 millones de personas) y que, de forma agregada, constituye este el mercado de consumo de hispanoparlantes más pudiente del planeta, ya que excede los 900.000 millones de dólares anuales, lo cual explica la actual atención económica y política al mercado hispano y, concomitantemente, la presencia de *Latino Studies* en el ámbito académico. Entiéndase *Hispanic* como una categoría primordialmente demográfica instituida por el gobierno y la industria y *Latino* como una categoría primordialmente política instituida por activistas del multiculturalismo académico y comunitario. En adelante analizaré, en primer lugar, la situación actual de los medios hispanos en contraste con los del mercado general; en segundo lugar, comentaré el rol de la educación bilingüe y el de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) en el castellano de Estados Unidos, y finalmente me referiré a las previsiones del uso del idioma español dentro de la actual compatibilidad discursiva entre los medios de comunicación dominantes o *mainstream media*, la política partidista, la mercadotecnia, el gobierno federal y las universidades.

2. Panorama de los medios de comunicación en español de Estados Unidos

Según el informe anual sobre la situación del periodismo en Estados Unidos del Pew Research Center, en 2011 los medios hispanos continuaban en ventaja sobre los del mercado general en términos de crecimiento de consumo, alcance, nacimiento de empresas e inversión. La televisión se destaca considerablemente en este crecimiento, aunque los periódicos y revistas (tablas 9.1 y

9.2), al contrario de los del mercado general, no sufrieron tanta merma y hasta hubo incremento de títulos y facturación. Esto afecta a los diarios (*daily newspapers*), semanarios (*weekly newspapers*) y otras publicaciones de menos frecuencia (*less-than-weekly*). El titular indica que, en general, el número de periódicos hispanos continúa estable (aunque la circulación de los diarios, según el mismo informe, comienza a declinar).

Tabla 9.1
Número de títulos de prensa en español

| Número de títulos de prensa | 2010 | 2009 |
|--------------------------------------|------|------|
| Diarios | 26 | 25 |
| Semanarios | 428 | 428 |
| Publicaciones con menor periodicidad | 378 | 382 |
| Total | 832 | 835 |

Fuente: Project for Excellence in Journalism del Pew Research Center. 2011 State of the media.

Tabla 9.2
Semanarios hispanos en circulación

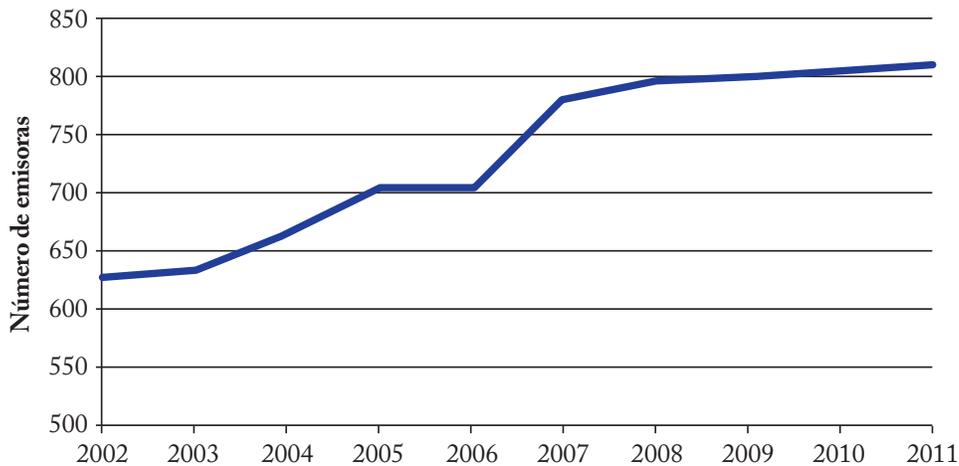
| Semanarios | Circulación | Ciudad |
|----------------------------|-------------|-----------------|
| <i>La Raza</i> | 152.300 | Chicago |
| <i>Vida en Valle</i> | 151.933 | Sacramento |
| <i>Hoy</i> | 142.470 | Los Ángeles |
| <i>El Sentinel</i> | 126.150 | Fte. Lauderdale |
| <i>La Prensa Riverside</i> | 107.500 | Riverside, Cal. |
| <i>El Mensajero</i> | 104.000 | San Francisco |
| <i>El Sentinel</i> | 100.878 | Orlando |
| <i>Al Día</i> | 96.836 | Dallas |
| <i>RUMBO</i> | 50.500 | Houston |
| <i>La Prensa</i> | 35.000 | Orlando |

Fuente: Project for Excellence in Journalism del Pew Research Center. 2011 State of the media.

La radio continúa siendo una mina de oro, dado su alcance, portabilidad e inteligibilidad para la población analfabeta, ya que en zonas de California, Texas, Nueva York, Florida y otros estados de gran concentración inmigrante la radio comercial en español factura mucho más por minuto-por-alcance que la radio en inglés (Guskin y Mitchell, 2011) (gráfico 9.1).

Gráfico 9.1

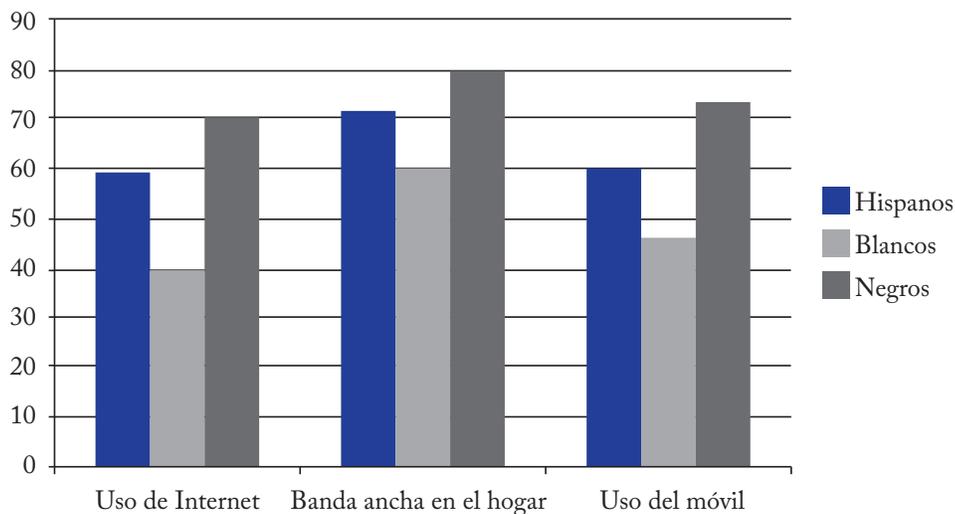
El número de emisoras de radio de habla hispana aumenta, pero solo ligeramente



Fuente: M Street Corp. / Inside Radio. Project for Excellence in Journalism del Pew Research Center. 2011 State of the media.

Internet (gráfico 9.2) parece ser el único medio donde los hispanos figuran en desventaja, aunque cabe notar que hay más habitantes por hogar en el mercado hispano que en el mercado general y que la población hispana es más joven. Lo primero implica más usuarios de un solo ordenador y lo segundo más consumo de telefonía móvil. No queda claro si el estudio aquí citado tiene en cuenta estos factores, lo cual podría indicar que, al contrario, aun en Internet los hispanos registran, proporcionalmente y en conjunto, ventaja sobre el mercado general.

Gráfico 9.2
Conexión de los hispanos

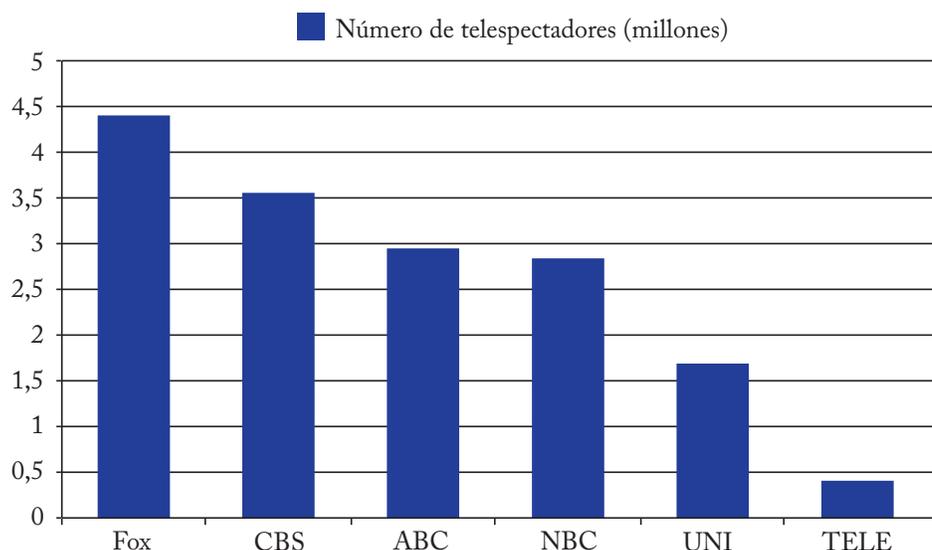


Fuente: Project for Excellence in Journalism del Pew Research Center. 2011 State of the media.

El cine comercial no ha vuelto a destacarse desde el inesperado éxito de la primera película de Hollywood en español, *Ladrón que roba a ladrón* (2007), cuyo productor fue presidente de la red de televisión hispana NBC-Telemundo y cuyos protagonistas eran galanes de telenovela, por lo que cabe considerar esta película más como un producto de la televisión que de la propia industria del cine (López-Pumarejo y Mazzioti, 2011). Internet mostró crecimiento tanto en usuarios como en inversión, aunque fue este, aparte del cine, el único medio donde el mercado hispano registró en el informe Pew desventaja en relación al mercado general.

La televisión está llamada a ser el medio más influyente de cara a preservar el idioma y difundir un sentido de identidad hispano-estadounidense. Vemos, a continuación, cómo compite Univision, la principal red de televisión en español, con las cuatro *networks* del mercado general (gráfico 9.3).

Gráfico 9.3
Telespectadores de las diversas cadenas



Fuente: Nielsen Co. vía Schechner, Sam: «Univision make more shows itself», *The Wall Street Journal*, May 19, 2011. Project for Excellence in Journalism del Pew Research Centre. 2011 State of the media.

Este medio ofrece en forma audiovisual y a través de series de ficción aquello que más aúna al multiforme mercado hispano: la telenovela, cuyo *star system* afecta al resto de la oferta televisiva para dicho público, además de las noticias, los *shows* de variedades y los programas de entrevistas y/o de prensa del corazón. En las telenovelas se observan, de hecho, las dos vertientes principales que buscan definir el gusto nacional: la oferta mexicana de Televisa que provee la gigante Univision (con algunas excepciones de producción propia) y la oferta nacional de NBC-Telemundo producida desde Miami.

La oferta mexicana apela a un gusto ya muy establecido por décadas, en parte, por la hegemonía económica e infraestructural de Univision y su socio Televisa y, en parte, porque la mayoría de los hispanos de Estados Unidos (un 63 por ciento) son

de origen mexicano. La oferta de Telemundo, que no pierde mucho tiempo retando la hegemonía de Univision, exhibe a un hispano culturalmente neutralizado, moderno, profesionalizado, muy de bañador y descapotable, de fenotipo más bien europeo, cuya habla no denuncia acentos nacionales y vive como si el idioma oficial de Los Ángeles y Miami fuera realmente el español de Telemundo.

En esta ficción el hispano es un producto transnacionalmente *sexy*, para ser con suerte vendido dentro de Estados Unidos, pero ciertamente también en el mercado global. El primer título altamente distribuido de Telemundo, *Pasión de gavilanes* (2003-2004), tomó de inmediato las pantallas de todos los mercados más importantes de televisión en español en el mundo (dado el peritaje de Estados Unidos como distribuidor internacional de productos mediáticos), aunque el público de todos estos países pensaba que *Pasión* era un culebrón colombiano. En este caso, se trataba de cambiar los vaqueros valerosos por astutos ejecutivos, los robustos caballos por un BMW último modelo, la llanura por la playa de Miami, la cantina por un bar de South Beach y la víctima rural por un inmigrante urbano. En suma, *Pasión* es la típica telenovela de Telemundo que vende globalmente los perfectos hispanos de gimnasio, del sueño americano cual lingua franca, pues no hace falta traducir la semidesnudez... así como tampoco los malabarismos marciales del kung fu. De esta suerte, Estados Unidos recobró buena parte del terreno que en el mercado mundial había perdido desde los años ochenta con la telenovela latinoamericana como competencia.

Ahora... ¿cómo funciona entonces la telenovela mexicana en Estados Unidos como televisión nacional si se refiere no a lo estadounidense, sino a lo propiamente mexicano? Expliquemos esto no mediante la telenovela, sino mediante su versión para Internet: la webnovela. Una webnovela es una ficción sen-

timental seriada, producida para Internet por la industria de la televisión. Se nutre, por ende, del *star system* y de harto conocidas temáticas y estilos de producción de telenovela, pero adecuada a la plataforma Internet. Es, por lo tanto, comprimida, interactiva y compuesta primordialmente de primeros y medios planos. Normalmente consiste en quince capítulos, de 5 minutos, lanzados dos veces por semana. Incluye foros que preceden al lanzamiento, consultas al público sobre del destino de la historia y concursos publicitarios. Al final se pasan por televisión de un tirón en más o menos una hora, editada para extirpar mercadotecnia del original. Solo Univision las produce desde 2007, y más recientemente a través de su nueva división Univision Interactive. Con la webnovela Univision dio sus primeros pasos en la producción de ficción en Estados Unidos, produciendo también algunas de sus propias telenovelas. A comienzos de 2013 se habían lanzado tres webnovelas (una cada dos años) y había tres más en preparación.

Me referiré específicamente a *Vidas cruzadas* (2009), la segunda webnovela, ya que esta parece haber estandarizado el formato y encarna lo mexicano del hispano-estadounidense, según lo percibe Univision. *Vidas* surgió, entre otras cosas, porque la conocida actriz mexicana Kate del Castillo residía en Los Ángeles cuando Univision comenzó a producir webnovelas, como también sucedía con Guy Ecker, su amigo y coprotagonista del éxito de Televisa *La Mentira* (1998). Del Castillo, quien tenía la reputación de ser la actriz popular peor pagada de México, decidió asociarse a Ecker, a su esposa Estela Sainz (guionista del título) y a un productor que ya había propuesto webnovelas a Univision, Carlos Sotomayor, para fundar Amistad Productions. Así que *Vidas cruzadas* fue coproducida por Amistad, Univision y Endemol, la productora global holandesa. Puesto que Ecker y Del Castillo son talento Televisa, Univision ganó en juicio el derecho a su transmisión por Internet,

y así *Vidas* se anunció tres semanas después para lanzarse, el 12 de agosto de 2009, dosificada en episodios de 5 minutos que al final suman 80.

Vidas cruzadas es muy reveladora de lo que es la ficción televisiva para los hispano-estadounidenses en términos de temática, estructura y modelos del habla. Los padres de Mariana (Kate del Castillo), la protagonista, viven de su restaurante mexicano en Los Ángeles. Muy poco inglés se habla en su entorno, y los valores tradicionales del pueblo mexicano organizan la vida de familia. Mariana es una periodista que ansía ser madre pero no consigue un hombre a su nivel y decide inseminarse artificialmente, ya que su mejor amiga trabaja en una clínica de vitro-fertilización. La amiga aplica secretamente el semen de alguien que conoce, Daniel (Guy Ecker). Mariana se encuentra con él después de ser inseminada y se enamoran. Al enterarse de que Mariana está embarazada, él piensa que le ha engañado. Cuando le reprocha este comportamiento, ella lo abofetea y sale de la casa sin hacer aclaraciones. Al final, la amiga le revela a Daniel lo acontecido y, cuando Mariana está en la clínica ya a punto de parir, se le presenta el galán con mariachis y un anillo para pedirle matrimonio de rodillas. Mariana rompe aguas al ponerse el anillo y da a luz en el pasillo con la ayuda de uno de los músicos que resulta ser partero. Mientras, los mariachis interpretan «Las mañanitas».

Vemos como los valores tradicionales del matrimonio y la maternidad que parecían amenazados por la moderna (y estadounidense) decisión de inseminarse artificialmente, quedan restablecidos no solo al casarse Mariana, sino también al hacerlo con el padre de su bebé, con quien luego tuvo más hijos. La tensión entre modernidad y tradición que siempre esgrime la narrativa sentimental cobra un giro muy nacional en *Vidas cruzadas*, pero no nacional en el sentido mexicano, sino nacio-

nal en el sentido americano, ya que los mexicanos constituyen la mayoría de la población hispana, y los hispano-estadounidenses se acostumbraron a Televisa bajo la hegemonía de Univision. Esta historia anclada en la inseminación artificial resultó a tono con la webnovela de Univision, en el sentido de que tanto este adelanto clínico como Internet representan la modernidad a la que se busca acceso con el sueño americano. Pero dicha modernidad queda disuelta en códigos culturales donde un final, para ser feliz, ha de respetar las tradiciones... católicas y en español.

3. Bilingüismo e hispanidad

La televisión de toda nación hispanoparlante es vitrina del entrecruce de acentos de los principales países productores de ficción seriada en español (a pesar de los esfuerzos de dicha industria por neutralizar el habla para globalizar su mercado): México, Venezuela, Argentina, Chile, Perú e Israel. Sin embargo, esta influencia genera cambios muy superficiales en el habla nacional, la cual sigue evolucionando como de costumbre, sin que pierda su carácter general. En ese sentido los hispano-estadounidenses no difieren de los españoles, los uruguayos, los dominicanos, los hondureños y otros públicos iberoamericanos. La gran diferencia es que los hispanoparlantes de Estados Unidos no constituyen una nación, sino una dispersa variedad de individuos burocráticamente coaccionados a aparecer bajo interesadas taxonomías, cuando —irónicamente— las culturas nacionales de estos prescriben específicas estratificaciones de clase social, origen étnico, idioma y roles raciales y de género.

Unificar conceptualmente a los hispano-estadounidenses mediante términos demográficos, como *Hispanic*, o políticos, como *Latino*, redundaría en dos opuestos reduccionismos que sir-

ven, por un lado, al activismo (académico y comunitario) y por otro, a la mercadotecnia. Para el maniqueo discurso del primero, el hispano-estadounidense existe como excluido racial del sueño americano (Dávila, 2001, 2004 y 2008); y para el publicitario discurso de lo segundo existe —cuando no como votante— como el ávido comprador que encarna dicho sueño (Korzeny y Korzeny, 2005; Valdés, 2012). Pero este polarizado binomio, como los índices de crecimiento económico que animan a Wall Street y los *ratings* que nutren la industria del *broadcasting*, es el combustible del comercio y la política pública de Estados Unidos que afecta a esta población, a pesar de que no refleja lo que dice representar. Sobre esta fantasmagórica topografía intenta arrojar una luz filológica la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), de la cual hablaré después de mis comentarios sobre la inmigración, la educación bilingüe y la relación entre comunicación y transporte en Estados Unidos.

La inmigración ilegal de hispanos a Estados Unidos ocupa tanta atención política, mediática, comercial y académica que es fácil reducir a este problema el asunto del idioma español. Con ello se pierde de vista la presencia de esta lengua desde los tiempos de la conquista en lo que es hoy en día esta nación, y se olvida el hecho de que parte del propio país es territorio expropiado a un país iberoamericano. En 2008 se estimaba que en Estados Unidos había 11 millones de ilegales, 78 por ciento de los cuales (en 2005) eran latinoamericanos y de estos, 56 por ciento de México (Passel, 2005). Es definitivamente la inmigración ilegal lo que echa leña al fuego en los recientes debates sobre la educación bilingüe y el inglés como lengua nacional.

No fue fácil la consolidación de esta moderna república, dada la inmensa extensión territorial que habría de poblarse de costa a costa, ni era demasiado lo que confería unidad a este

país que se expandía hacia el oeste, fuera de la continuidad geográfica y la voluntad de colonos independizados que a regañadientes respondían al gobierno. El teórico de la comunicación James W. Carey postuló que, ya al consolidarse Estados Unidos como república tras la revolución industrial, hacer nación era sinónimo de expansión, mediante ferrovías, carreteras y, particularmente, líneas telegráficas. Por tal razón, los medios de comunicación y transporte se desarrollaron al servicio del comercio y el gobierno, más que al servicio de las comunidades (Carey, 1992). Puede deducirse que la oficialización y esparcimiento geográfico del inglés como lengua nacional respondió a la misma urgencia de expansión y unidad republicana que organizó los sistemas de comunicación y transporte de Estados Unidos.

Antes del comienzo del siglo xx se había impuesto el idioma inglés a las poblaciones indígenas y a los habitantes de lo que fue territorio mexicano en el suroeste de país, pero no fue hasta 1906 cuando por decreto legal en Texas (Nationality Act) el inglés se convirtió en la única lengua que se impartiría en las escuelas. Esto se decidió con base en la conexión directa que existía entre el inglés y la identidad nacional; y sobre la supuesta evidencia empírica de que el bilingüismo afectaba negativamente a la inteligencia. Anteriormente las fronteras de los nuevos estados se habían trazado de forma que estos contuvieran la mayor cantidad de angloparlantes; y no se reconocían oficialmente los estados nuevos hasta que no contuvieran suficientes pobladores de habla inglesa. No fue hasta 1968 cuando El Acta de Educación Bilingüe reconoció por primera vez los derechos de las minorías lingüísticas de Estados Unidos. Se justificó aprobarla al quedar demostrado que no solamente la enseñanza bilingüe acelera la asimilación cultural, sino que también beneficia al país en sus asuntos internacionales. No obstante, esta ley no forzaba a ningún estado a implementarla,

aunque se establecieron incentivos para que lo hicieran de la manera que a cada cual les pareciera más sensata, para lo cual se subvencionaron proyectos pilotos (Nieto, 2009).

Al hablar de medios de comunicación de masas no se piensa en los libros, y menos en los de texto. Pese a ello, me consta que esos productos son una de las maneras en que la imprenta contribuye a preservar el español de Estados Unidos. En los años ochenta trabajé en Minnesota como editor y traductor de libros de texto para programas de educación bilingüe para una compañía subcontratada por Scott Foresman, la gran editora de libros de texto para educación elemental. Teníamos glosario regional para el español del este, del oeste y del centro del país, determinado por el grupo inmigrante más numeroso en cada región. Esto me trae de vuelta al reto que enfrenta la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE).

La ANLE es la más joven de todas las academias nacionales de la lengua y la única, excepto por la de Filipinas, que opera en un país donde el español no es la lengua mayoritaria. Se fundó en 1973 y parte de sus funciones, además de la misión general que tienen las academias de preservar y acompañar la evolución del idioma en los países de habla hispana, es también asesorar a las instituciones públicas y privadas sobre la normativa del idioma en comunicaciones oficiales, en la enseñanza bilingüe, y en la enseñanza del idioma español en particular. La ANLE tiene un acuerdo con la Administración Federal de Servicios Generales para asesorar a esta agencia en la producción de comunicaciones oficiales y en GobiernoUSA.gov, el portal oficial en español del gobierno federal. La ANLE también figura en cláusulas educativas sobre el uso de la lengua en las pantallas de la televisión en español y sus especialistas participan frecuentemente en entrevistas de radio, prensa y televisión. Así pues, la ANLE tiene presencia académica, gubernativa

mental y mediática. Asimismo, adjudica anualmente el Premio Enrique Anderson Imbert o Premio Nacional de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, el cual rinde homenaje a individuos o instituciones que han contribuido con sus estudios, trabajos y obras al conocimiento y a la difusión de la lengua y la cultura hispánicas en Estados Unidos.

Ya propuso la ANLE a la Real Academia la adopción del término estadounidense, el cual como, por ejemplo, argentinismo, se refiere a expresiones propias de un país en particular. Pero el reto mayor que tiene la ANLE es determinar la normativa del español estadounidense, lo cual dado lo cuestionable de las categorías demográficas, políticas y mercadotécnicas que conceptualizan esta población, resulta una tarea tal vez insalvable. En todo caso, como academia nacional esa es tal vez su más importante misión, y es su presencia en Estados Unidos la mejor evidencia de que es esta, después de todo, una nación de habla hispana. A la vez, con la presencia de la ANLE en los medios se confirma la importancia de estos en la preservación y evolución del idioma.

4. Los hispanos en la nueva cultura de masas de Estados Unidos

Quien observa que en España los medios de comunicación son *progres* a pesar de que el nuevo gobierno es de derechas apunta, aunque exagere, a un fenómeno común a los sistemas de comunicación de los países industrializados de Occidente. Cualquier estudio sobre cómo pasan los valores y la estética de las subculturas a la cultura de masas se detiene a considerar cómo lo que comienza como interés comercial en la novedad, para apelar al joven como consumidor, termina eventualmente en el menú estandarizado de la noticia y el entretenimiento. Y no porque

se quiera lavar el cerebro o depravar a nadie sino por pragmáticas leyes de mercado que apelan al más bajo denominador común; así como por una concomitante evolución profesional en los medios, la Administración pública y las universidades que responde a los cambios culturales.

Quien se queje de la idealización de las minorías étnicas y sexuales y de la delincuencia, y de la incesante ridiculización de la familia tradicional, se refiere a este estado de cosas que algunos ven como deterioro y otros como progreso. Y si Hollywood es un barómetro global de cambios culturales (al menos a nivel de cultura de masas), no hay mejores pruebas que la reverencia que le hacen las estrellas al presidente Obama (de hecho, la primera dama entregó, con escolta militar, el Oscar a la mejor película en 2013), la célebre amistad de Sean Penn con Fidel Castro y Hugo Chávez, o las películas de Oliver Stone o Michael Moore. Aunque la red de más audiencia en el país, la Fox, es abiertamente conservadora, no es esta la que dicta la agenda noticiosa nacional, sino todas las otras: ABC, CBC, NBC, CNN, etcétera, las cuales en conjunto responden a la nueva cultura dominante y cobran así mayor fuerza ideológica. Esto hubiera sido impensable cuando en la era de Reagan *Dallas* reinaba en la pantalla chica y *Rambo* en la pantalla grande... y no estamos hablando aquí de la prehistoria.

Contrariamente a lo que sucede en España, en Estados Unidos existe por el momento una complicidad entre la cultura de masas, la mercadotecnia, la política partidista y las instituciones de enseñanza, en el sentido de que el patriotismo y el emprendimiento son hoy valores menos promovidos que la justicia social, y que lo conservador se ha convertido en suficiente pecado como para determinar el resultado de las elecciones presidenciales. El Partido Demócrata, que en sus orígenes se opuso a abolir la esclavitud y todavía en los años sesenta se

vinculaba al Ku Klux Klan, ha logrado demagógicamente posicionarse en el imaginario público como una especie de Robin Hood del multiculturalismo, tras haber influido durante décadas, mediante un titánico conglomerado de fundaciones filantrópicas (Horowitz y Laksin, 2012), para que esta ética informe buena parte de la política pública, la agenda de noticias, los sistemas de educación y la ficción mediática. Hoy en día, el discurso académico, el discurso noticioso, el mercadotécnico y el del mundo del espectáculo operan, aunque existan para afirmar lo contrario, en una polífona sinfonía. En este entorno lo subversivo resulta, irónicamente, lo conservador. Y ¿qué tiene que ver esto con que los medios de comunicación preserven el español en Estados Unidos? Pues, en principio, mucho.

Desde el punto de vista del comercio y la mercadotecnia —y del multiculturalismo— conviene definir a los hispanos como mercado étnico. Y como víctimas. A pesar de que semejante mercado se refiere a una población mayor que la de cualquier país de habla hispana, con la excepción de México; y que es, de hecho, no un mercado nicho sino general. Pensarlo como un mercado aparte del mercado anglófono facilita la segmentación que organiza la creación de productos y servicios especializados y las maneras específicas de vender. La segmentación progresiva ha definido en las últimas tres décadas no solo la mercadotecnia, sino también la orientación de los propios medios de comunicación, porque ya es caduco pensar primordialmente en términos de mercado de masas. De hecho, es por esta razón que la televisión en español ha cobrado tanta importancia en Estados Unidos, precisamente porque mientras el mercado general está fragmentado con la oferta de cable, satelital y por Internet, el mercado hispano todavía funciona como mercado de masas para la televisión abierta, lográndose así varios récords de sintonía en horario punta que por mucho sobrepasan a los del resto de la población. Basta con imaginar lo que

facturan las redes en español en concepto de alcance por minuto para entender por qué les va tan bien económicamente en Estados Unidos a los medios en español.

Con esta rentable mezcla de segmentación y masificación, también se generan servicios gubernamentales y educativos que sirven a los hispanos y a aquellos que procuran aprender sobre ellos. La asimilación cultural y lingüística, que normalmente ocurre en la tercera generación de inmigrantes, disolvería la necesidad de todo lo antedicho. Es por eso que las grandes redes de televisión hispanas de Estados Unidos protegen abiertamente al inmigrante ilegal en sus noticias y programas de ficción. Dan así una ilusión de intención humanitaria muy a tono con la popularidad del multiculturalismo, pero en realidad se trata de defender el *modus vivendi* no del inmigrante, sino el propio.

Algo similar ocurre en el ámbito político, ya que los estrategas no ven a los votantes como ciudadanos sino como mercado, y por ende modifican los discursos para apelar a grupos cuyo voto es más crucial. Según quedó demostrado en 2008 y en 2012, no hay voto más crucial que el del hispano. Puede que el marcado interés de Obama en los hispanos y en el idioma español y sus promesas de amnistía a los inmigrantes ilegales sea otra demagogia más, o se trate de interés genuino, pero cualquiera que se proponga ganar las elecciones en este país ha de intentar hacer lo mismo, no importa cuán a la derecha se ubique.

En el ámbito académico las facultades de humanidades y ciencias sociales están, desde los años ochenta, repletas de cursos con el sufijo *Studies*, estudios que analizan la opresión de las mujeres y de las minorías raciales y sexuales, y los *Latino Studies*, con sus subdivisiones, están en el abanico. Los pioneros de esta práctica docente son todavía relativamente jóvenes

y exigen a los estudiantes que cursen estos tópicos para graduarse, por lo cual la demanda de capacitación profesional para enseñar estas materias, de libros de texto, eventos públicos y otro material educativo es una fuerza económica que beneficia lo que tiene que ver con el idioma español en Estados Unidos.

Aunque el crecimiento demográfico de los hispanos se ha comenzado a dar más del lado de los nacidos en el país que en el extranjero, por el momento el elemento inmigrante no ha perdido fuerza como agente de cambio cultural, político y económico. Esto se traduce en, al menos, tres generaciones más de fuerte presencia del español en Estados Unidos, a no ser que la compatibilidad discursiva entre las instituciones más influyentes de esta nación, a la cual me he referido al comienzo de esta sección, genere el suficiente separatismo cultural como para que la asimilación no opere como en el pasado.

Pero Benedict Anderson (2006), en su libro *Imagined Communities*, explicó cómo las naciones modernas surgieron, sobre todo en el siglo XIX, tras la creación vernácula de prácticas narrativas, específicamente mediante la novela. Contrariamente a los inmigrantes hispanoparlantes del pasado, los de hoy cuentan con un aparato mediático y político capaz de cambiar el destino del país huésped; un aparato mediático que, sobre todo mediante la telenovela, teje historias de gente que es o bien casi como ellos (las de Latinoamérica) o bien como ellos pudieran ser (la del tipo Telemundo). No me atrevo a apostar a que en el futuro los hispanos se incorporarán al sueño americano (lo cual implica escolarizarse y convertirse en propietario de comercio o de vivienda) sin asimilarse a la cultura dominante o sí, por el contrario, hablarán en español aunque no piensen en hispano.

Por otra parte, la mercadotecnia para hispanos busca apelarles también en inglés, pero de manera culturalmente rele-

vante, lo cual revela una convicción en esta industria de que la identidad cultural no es solamente asunto de idioma¹. La posición económica de los hispanos anglófonos es normalmente superior y se estima que, con el tiempo, habrá más hispanos que se comuniquen primordialmente en inglés. Las agencias de publicidad hispanas prosperaron porque convencieron a sus clientes de que no bastaba traducir al español una campaña en inglés, también hay que traducirla culturalmente para que tenga sentido en relación a los valores y la visión de mundo del receptor. Vemos cómo los medios y las agencias hispanas no solamente viven de la preservación cultural sino que, como es de esperar, tratan y desean perpetuarla. No tendría razón de ser esa tarea si, como en el pasado, los inmigrantes se integraran a la cultura dominante y en la tercera generación ya no hablaran español. Pensar que los medios de comunicación y la mercadotecnia lograrán este cometido quizá sea pecar de determinismo mediático, pero ni el mundo es el mismo de antes, ni tiene por qué siempre repetirse la historia.

Bibliografía

- ANDERSON, B. (2006), *Imagined Communities*. Nueva York, Verso.
- CAREY, J. (1992), *Communication as Culture: Essays on Media and Society*. Nueva York, Routledge.
- DÁVILA, A. (2001), *Latinos Inc.* Berkeley, University of California Press.
- (2004), *Barrio Dreams*. Berkeley, University of California Press.
- (2008), *Latino Spin*. Nueva York, New York University Press.

1. American Hispanic Agencies Association (AHAA): ahaa.org

- GUSKIN, E., y MITCHELL, A. (2011), *Pew Research Center's Project for Excellence in Journalism, The State of the News Media. An Annual Report on American Journalism*.
- HOROWTZ, D., y LAKSIN, J. (2012), *The New Leviathan*. Nueva York, Random House.
- KANELLOS, N. (2003), *Hispanic Literature of the United States*. Westport, CT, Greenwood Press.
- KORZENNY, F., y KORZENNY, B. A. (2005), *Hispanic Marketing*. Burlington, MA, Elsevier.
- LÓPEZ-PUMAREJO, T., y MAZZIOTTI, N. (2011), «Stealing from a Thief: Marketing to Hispanics». En Graciana Vázquez Vilanueva y Laura Siri (eds.), *Casos concretos: Comunicación y cultura en el siglo XXI*. Buenos Aires, La Crujía.
- NIETO, D. (2009), «A Brief History of Bilingual Education in the United States». *Perspectives on Urban Education* (primavera de 2009), 61-72.
- PASSEL, J. (2005), «Estimates of the Size and Characteristics of the Undocumented Population» (PDF). Pew Hispanic Center, 3 de marzo de 2005.
- University of Houston: *Hispanic American Newspapers, 1808-1880*. <http://www.newsbank.com/readex/product.cfm?product=249>, Consultado el 28 de enero de 2013.
- VALDÉS, M. I. (2012), *Win the Hispanic Market*. Ithaca, NY, Paramount Marketing Publishing Incorporated.

RELACIÓN DE AUTORES

José Antonio Alonso

Doctor en Ciencias Económicas y catedrático de Economía Aplicada en la Universidad Complutense de Madrid. Fue Director de Cooperación Económica en el Instituto de Cooperación Iberoamericana; y Vicerrector en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Está especializado en crecimiento y desarrollo y relaciones económicas internacionales. Es vocal experto del Consejo de Cooperación para el Desarrollo, miembro del *Committee for Development Policy* de ECOSOC, de Naciones Unidas y del *European Advisory Group of the Bill and Melinda Gates Foundation*. Tiene trabajos publicados en diversas revistas especializadas. Sus últimos libros son *Development Cooperation in Times of Crisis*, Columbia University Press, New York, 2012 (con J.A. Ocampo), edición en español en Fondo de Cultura Económica; y *Alternative Development Strategies for the post 2015 Era*, Bloomsbury, New York (con G.A. Cornia y R. Vos).

Jorge Duany

El doctor Jorge Duany es el Director del Instituto de Investigaciones Cubanas y Catedrático del Departamento de Estudios Globales y Socioculturales de la Universidad Internacional de la Florida en Miami. Anteriormente se desempeñó como Decano Interino de la Facultad de Ciencias Sociales,

Catedrático de Antropología, Director del Departamento de Sociología y Antropología y Director de la *Revista de Ciencias Sociales* en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Ha sido profesor e investigador visitante en varias universidades estadounidenses, incluyendo Harvard, Connecticut, Wisconsin, Florida, Michigan, Pensilvania y la Universidad de la Ciudad de Nueva York. Ha publicado extensamente sobre migración, etnicidad, raza, nacionalismo y transnacionalismo en el Caribe y Estados Unidos. Sus últimos libros se titulan *Blurred Borders: Transnational Migration between the Hispanic Caribbean and the United States* (2011) y *La nación en vaivén: Identidad, migración y cultura popular en Puerto Rico* (2010). Recientemente coeditó un volumen titulado *Puerto Rican Florida* (2010) y *How the United States Racializes Latinos: White Hegemony and Its Consequences* (2009). Anteriormente publicó *The Puerto Rican Nation on the Move: Identities on the Island and in the United States* (2002).

Jorge Durand

Es profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara y del Centro de Investigación y Docencia Económicas CIDE de México. Es codirector, con Douglas S. Massey, del *Mexican Migration Project* (desde 1987). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel III), de la Academia Mexicana de Ciencias y de la National Academy of Sciences de Estados Unidos. En los últimos treinta años ha estudiado el fenómeno migratorio entre México y Estados Unidos y ha publicado extensamente sobre el tema.

Patricia Fernández Kelly

Profesora del Departamento de Sociología de la Universidad de Princeton. Está especializada en el estudio de los procesos

migratorios, de género y de cambio social, con especial atención a la situación de las minorías étnicas. Entre sus más recientes publicaciones se encuentran *Exceptional Outcomes: Achievement in Education and employment among Children of Immigrants. Annals of the American Academy of Political and Social Science* (con Alejandro Portes, de la Universidad de Princeton), Volume 620 (November), 2008; *NAFTA and Beyond: Alternative Perspectives in the Study of Global Trade and Development. Annals of the American Academy of Political and Social Science* (editado con Jon Shefner, University of Tennessee), 2007; *Out of the Shadows: Political Action and the Informal Economy in Latin America* (editado con Jon Shefner, Universidad de Tennessee), Penn State University Press, 2006.

Rodolfo de la Garza

Eaton Professor de *Administrative Law and Municipal Science* en el Departamento de Ciencias Políticas y The School of International and Public Policy de Columbia University en Nueva York, es autor, co-autor y redactor de numerosas publicaciones incluyendo 18 libros, monografías, reportes, y artículos en destacadas revistas como *American Journal of Political Science*, *Latin American Research Review*, *Social Science Quarterly* e *International Migration Review*. Actualmente encabeza el proyecto sobre la influencia de los latinos en las elecciones del Presidente estadounidense desde 1988. Nombrado a la lista de los *100 Hispanos más influyentes* de la *Hispanic Magazine* en 2004 y 1998, también se ha dedicado a trabajar con comunidades para garantizar su derecho a votar.

Guillermo J. Grenier

Es profesor de Sociología y director del Programa de Graduación en el Departamento de Estudios Globales y Sociocultura-

les, en la Universidad Internacional de Florida. Nacido en La Habana, es uno de los fundadores de la *Miami School* de análisis social y ha sido autor o coautor de seis libros y docenas de artículos sobre migración laboral y los perfiles ideológicos de los cubano-americanos en el gran área de Miami. Entre sus libros más recientes se encuentran *Employee Participation and Labor Law in the American Workplace*, con Ray Hogler (Greenwood, 1993); *Newcomers in the Workplace: Immigrants and the Restructuring of the U.S. Economy*, con Louise Lamphere y Alex Stepick (Temple University Press, 1994. Ganador del Premio Conrad Aresnberg, de la American Anthropological Association); *Legacy of Exile: Cubans in the United States*, con Lisandro Perez (Allyn and Bacon, 2002); *This Land is Our Land: Newcomers and Established Residents in Miami*, con Alex Stepick, Max Castro y Marvin Dunn (University of California Press, 2003).

Rodolfo Gutiérrez

Catedrático de Sociología de la Universidad de Oviedo. Entre 2002 y 2007 dirigió el área de Estudios del Consejo Económico y Social de España. Su investigación se ha centrado en temas de sociología económica. Ha participado en el proyecto de investigación sobre «El valor económico del español» como coautor, con José Antonio Alonso, del libro *Emigración y lengua. El papel del español en las migraciones internacionales* (Ariel-Fundación Telefónica, 2010). Recientemente ha coordinado una investigación sobre empleo y pobreza en Europa, cuyos resultados se han publicado en el libro, N. Fraser, R. Gutiérrez y R. Peña-Casas, *Working Poverty in Europe. A Comparative Approach* (Palgrave-Macmillan, 2011).

Tomás López-Pumarejo

Catedrático de planificación estratégica y comercio internacional en la School of Business, Brooklyn College, City University of New York. Se le conoce internacionalmente por su trabajo sobre la industria de la televisión iberoamericana. Ha recibido becas Fulbright, de la Fundación Nacional de las Humanidades y otras para estudiar la televisión en Brasil e Israel. Representa a los Estados Unidos en el Observatorio de Ficción Televisiva (PROFITEL), con sede en la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente su trabajo sobre ficción mediática se concentra en Internet, su trabajo sobre gerencia y mercadotecnia se concentra en las bicicletas públicas de París (Vélib), Montreal (Bixi) y Nueva York (Citibike); y su trabajo sobre comercio internacional se centra en las relaciones entre el estado de Nueva York y la Provincia de Québec, Canadá.

Carlos J. Ovando

Es profesor emérito en la Escuela de Estudios Transfronterizos, del College of Liberal Arts and Sciences, en la Universidad del Estado de Arizona. Es doctor en Curriculum, Instrucción y Educación Comparada en la Universidad de Indiana. Fue profesor de Español de Instituto y su investigación, enseñanza y actividades se centraron en los factores que contribuyen a los logros académicos de los estudiantes de lenguas minoritarias y grupos étnicos diversos. Su más reciente investigación se centra en la migración Sur-Sur en Centroamérica, la reforma educativa en México, el inglés como lengua universal en México, Costa Rica y Perú, los límites y las posibilidades de hacer investigación cualitativa en contextos socioculturales y lingüísticos no occidentales.

Ilan Stavans

Ilan Stavans tiene la cátedra Lewis-Sebring de culturas latina y latinoamericana en Amherst College, Massachusetts. Su obra ha sido traducida a una docena de idiomas y ha sido adaptada al cine y al teatro. Entre sus libros están *Palabras prestadas: Autobiografía* y *Lengua fresca: Antología personal*, ambos publicados por el Fondo de Cultura Económica.

Carlos Vélez-Ibáñez

Dr. Carlos G. Vélez-Ibáñez, antropólogo, le fue otorgado el reconocimiento más alto del sistema universitario de Arizona como *Regents' Professor* y también fue nombrado como Profesor Presidencial. Es director y fundador de la Escuela de Estudios Transfronterizos de la Universidad Estatal de Arizona y recibió la medalla Brownislaw Malinowki otorgada por la Sociedad de Antropología Aplicada y fue elegido como sobresaliente en la Asociación Americana para el Avance de las Ciencias. Ha publicado diez libros, numerosos artículos académicos y fue Decano de la Universidad de California, Riverside, y antes fundador y director del Instituto de Antropología Aplicada de la Universidad de Arizona.

Valor económico del español: una empresa multinacional

Títulos de la serie publicados:

1. ***Economía del español. Una introducción***
por José Luis García Delgado, José Antonio Alonso
y Juan Carlos Jiménez
Primera edición, 2007
Segunda edición ampliada, 2008
2. ***Atlas de la lengua española en el mundo***
por Francisco Moreno y Jaime Otero
Primera edición, 2007
Segunda edición, 2008
3. ***La economía de la enseñanza del español
como lengua extranjera. Oportunidades y retos***
por Miguel Carrera Troyano y
José J. Gómez Asencio (directores)
4. ***Las «cuentas» del español***
por Francisco Javier Girón y Agustín Cañada
5. ***Emigración y lengua: el papel del español
en las migraciones internacionales***
por José Antonio Alonso y Rodolfo Gutiérrez (directores)
6. ***Lengua y tecnologías de la información y las comunicaciones***
por Cipriano Quirós
7. ***El español en la red***
por Guillermo Rojo y Mercedes Sánchez
8. ***Economía de las industrias culturales en español***
por Manuel Santos Redondo (coordinador)
9. ***El español en los flujos económicos internacionales***
por Juan Carlos Jiménez y Aránzazu Narbona
10. ***Valor económico del español***
por José Luis García Delgado, José Antonio Alonso
y Juan Carlos Jiménez

