



GLOSAS

ACADEMIA NORTEAMERICANA DE LA LENGUA ESPAÑOLA
(Correspondiente de la Real Academia Española)

Volumen 9, Número 3

Septiembre de 2017

E-ISSN 2327-7181

Glosas es una revista digital dedicada al estudio del español *en* y *de* los Estados Unidos, y a los temas relacionados con ello, sin olvidar los problemas de la traducción.

DIRECTOR EMÉRITO Y MIEMBRO DE HONOR

Joaquín Segura

CONSEJO EDITORIAL

Olvido Andújar	Universidad Camilo José Cela, España
Emilio Bernal Labrada	Academia Norteamericana de la Lengua Española
Eugenio Chang-Rodríguez	The City University of New York
Jorge I. Covarrubias	Academia Norteamericana de la Lengua Española
Adolfo Elizaincín Eichenberger	Universidad de la República, Academia Nacional de Letras del Uruguay
Marta A. Fairclough	University of Houston
Daniel R. Fernández	The City University of New York
David T. Gies	Universidad de Virginia
Rolando Hinojosa	University of Texas, Austin
Eduardo Lolo	The City University of New York
Carlos E. Paldao	Academia Norteamericana de la Lengua Española
María Elena Pelly	Colegio Eton, México D.F.
Gerardo Piña-Rosales	The City University of New York

COMITÉ CIENTÍFICO

Lucía Alvarado Cantero	Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Alfredo Ardila	Florida International University
Milton Azevedo	Universidad de California, Berkeley
Robert Blake	University of California, Davis
Yvette Bürki	Univesidad de Bern, Suiza
Domnita Dumitrescu	<i>Emérita</i> - California State University, Los Angeles
Alberto Gómez Font	Academia Norteamericana de la Lengua Española
Ángel López García-Molins	Universidad de Valencia, España
Ricardo Morant	Universidad de Valencia, España
Francisco Moreno-Fernández	Instituto Cervantes at Harvard University y Universidad de Alcalá, España
Fernando A. Navarro	Academia Norteamericana de la Lengua Española
Frank Nuessel	Universidad de Louisville
Antonio Pamies Bertrán	Universidad de Granada, España
Ana Roca	<i>Emérita</i> - Florida International University
José Romera Castillo	Universidad de Córdoba y Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
Gonzalo Santonja Gómez-Agero	Universidad Complutense de Madrid, España

DIRECTORA

Silvia Betti, Alma Mater Studiorum-Università di Bologna

C.e.: glosas.anle@gmail.com

s.betti@unibo.it

MAQUETACIÓN

Federico Gabriele Ferretti

Glosas está indexada y registrada en: ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española), BASE (Bielefeld Academic Search Engine), DOAJ (Directory of Open Access Journals), ERIH PLUS (The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences), Google Scholar (Academic search engine), MIAR (Information Matrix for the Analysis of Journals), MLA (International Bibliography), Portal del Hispanismo (Instituto Cervantes), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), ROAD (The Directory of Open Access Scholarly Resources to Promote Open Access Worldwide), Todoole.net y Worldcat (the World's Largest Library Catalog).

Glosas se adhiere al [código ético de COPE](#) para la publicación de artículos científicos.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0 Unported License](#).

You are free to:

Share — copy and redistribute the material in any medium or format. **Adapt** — remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially. The licensor cannot revoke these freedoms as long as you follow the license terms.

Under the following terms:

Attribution — You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. **No additional restrictions** — You may not apply legal terms or technological measures that legally restrict others from doing anything the license permits.

You do not have to comply with the license for elements of the material in the public domain or where your use is permitted by an applicable exception or limitation. No warranties are given. The license may not give you all of the permissions necessary for your intended use. For example, other rights such as publicity, privacy, or moral rights may limit how you use the material.

The full legal code can be read at the following link: <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/legalcode>.



CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Glosas, la nueva época semestral
Glosas, the new semiannual era

Silvia Betti

Pág. 7

ARTÍCULOS

La ideología lingüística de la Administración Trump y su reflejo mediático en la prensa española

Trump Administration's Linguistic Ideology and its Mediatic Repercussion in Spanish Press

Francisco M. Carriscondo Esquivel

Pág. 10

Espacio urbano e identidad: el rol de la transgresión del contexto emotivo asociado a la geografía en la construcción de la identidad

Urban Space and Identity: The role of Transgression of the Emotional Context Associated with Geography in the Construction of Identity

Priscilla Gac-Artigas

Pág. 17

Spanglish: dos idiomas, dos culturas y dos civilizaciones.
Análisis de “The Raza who Scored big in Anahuac” y “El Bacalao viene de más lejos y se come aquí”

Spanglish: two languages, two cultures and two sensitivities.
The analysis of “The Raza who Scored big in Anahuac” y “El Bacalao viene de más lejos y se come aquí”

Margherita Manzini

Pág. 25

El español escrito en el ámbito educativo de EE.UU.: la acreditación docente en California

Spanish Language in the U.S. Academic Landscape: Teachers' Credentialing in California

Rosario Outes Jiménez

Pág. 44

 USTED TIENE LA PALABRA

Eñe
Eñe

Carlos Franz

Pág. 59

Los dichos
Los dichos

Manuel Garrido Palacios

Pág. 61

 PROVERBIOS Y REFRANES

Fotografías
Photos

Gerardo Piña-Rosales

Pág. 64

 NORMAS EDITORIALES

Pág. 72

 INDEXACIÓN

Pág. 84



PRESENTACIÓN

Glosas, la nueva época semestral

Glosas, the new semiannual era

En los Estados Unidos, en 2016, se contaban 57,5 millones de hispanos, el 17,8% de un total de 323,1 millones de habitantes (U.S. Census Bureau 2017). En este número de *Glosas*, de la nueva época semestral de la revista, cada ensayo nos lleva a reflexionar sobre estos importantes datos, que alimentan la metamorfosis natural del país, a pesar de los ataques del nuevo Gobierno estadounidense.

A ese propósito, el primer texto, firmado por Francisco Carriscondo Esquivel, cuyo título es “La ideología lingüística de la Administración Trump y su reflejo mediático en la prensa española”, presenta un tema relacionado con estos datos. Se trata, de hecho, de un artículo crítico en el que el autor explica la hispanofobia de Trump y la reacción moderada por parte del Gobierno español y de las instituciones gestoras de la lengua ante la decisión de Trump de cerrar la versión española de la web de la Casa Blanca. Carriscondo escribe que “El cierre es una muestra más de la ideología lingüística del Presidente”. Ese texto tiene el valor de abrir interrogantes, de suscitar discusiones y, por eso, de gran importancia en este particular momento histórico.

Sigue un brillante ensayo de Priscilla Gac-Artigas, “Espacio urbano e identidad: la transgresión del contexto emotivo asociado a la geografía en la construcción de la identidad”, en el que la autora “intenta establecer el rol clave que el contexto emotivo asociado a la geografía

juega en la construcción de la identidad y en las relaciones que se establecen al interior del hogar y de la sociedad en el caso particular de la mujer hispana”. Para estudiar este sugerente tema, Gac-Artigas se sirve de textos de ficción de importantes escritoras latinas a la luz de las nociones de hogar-nación.

“*Spanglish*: dos idiomas, dos culturas y dos civilizaciones” de Margherita Manzini es un estudio lingüístico sobre el fenómeno del *spanglish* a través del análisis de dos cuentos de escritores latinos, “The Raza who Scored Big in Anáhuac” de Gary D. Keller y “El Bacalao viene de más lejos” de Aurora Levins Morales. Manzini observa que estos escritores emplean esa estrategia comunicativa con el fin de transmitir importantes valores culturales y emocionales.

Rosario Outes Jiménez es la autora del trabajo “El español escrito en el ámbito educativo de EE.UU.: la acreditación docente en California”. Outes Jiménez analiza el uso de la lengua en el ámbito académico de EE.UU. utilizando estudios previos de importantes investigadores (Lipski, Montrul, Moreno Fernández, Otheguy, Escobar y Potowski, Silva-Corvalán, Valdés, entre otros), y, partiendo del modelo de prueba de acreditación docente del Departamento de Educación de California, reflexiona “sobre la actual marginación académica del español y su inevitable desplazamiento hacia el inglés, debido en parte a una planificación lingüística que promueve una educación monolingüe y relega a la lengua española a una condición de inestabilidad”.

Outes Jiménez nota “la ausencia de un modelo de referencia del español estadounidense con un repertorio comunicativo que responda a las necesidades lingüísticas de los hablantes en registros formales y equipare así su estatus con el del inglés en el ámbito educativo”. Y agrega que es necesario “un proceso de estandarización o normalización que se ajuste a la singularidad de la lengua en EE.UU. y que ayude a consolidar su presencia como lengua de instrucción”.

La sección “Usted tiene la palabra” presenta dos artículos, el primero de Carlos Franz se titula “Eñe” es un texto brillante sobre el uso de la buena ortografía que permite evitar confusiones y “mantener la historia, identidad y unidad de nuestra lengua”.

El segundo, de Manuel Garrido Palacios, trata de la riqueza del léxico español, a través de

la exégesis de una serie de dichos, voz que da el título al artículo.

Y *last but not least*, en la sección “Refranes y Proverbios”, Gerardo Piña-Rosales presenta otra de sus series fotográficas inspiradas en el refranero popular, donde apreciamos una vez más el talento imaginativo de nuestro director.

Animamos a nuestros lectores y colegas a enviar trabajos para el próximo número. Se recomienda a los futuros colaboradores una particular consideración para los aspectos formales de presentación de trabajos, revisando atentamente las normas de publicación que aparecen al final de la revista misma (Anexo 1 y Anexo 2).

Espero que disfruten los contenidos de este número de esa nueva época semestral y los saludo con afecto.

Silvia Betti

Directora



Silvia Betti
(foto: Miroslav Valeš)



ARTÍCULOS

La ideología lingüística de la Administración Trump y su reflejo mediático en la prensa española

Trump Administration's Linguistic Ideology and its Mediatic Repercussion in Spanish Press

Francisco M. Carriscondo Esquivel

*Universidad de Málaga
Colaborador de la ANLE*

Resumen

En este artículo analizo la repercusión mediática que, desde la prensa española, ha experimentado la decisión de la Administración Trump de cerrar la versión en español de la página web de la Casa Blanca. El cierre es una muestra más de la ideología lingüística del Presidente. En primer lugar, ubico dicha decisión en el marco de la hispanofobia de Trump, hasta el extremo de no utilizar, a diferencia de lo hecho por Administraciones anteriores, el español en su campaña electoral. A continuación, narro la reacción al cierre de dicha página, por parte del Gobierno y las instituciones culturales españolas, manifestada en la prensa de España. Finalmente, trato de dar una explicación a la frialdad de la respuesta, motivada posiblemente por razones políticas.

Palabras clave

Administración Trump, hispanofobia, ideología lingüística, lengua española, prensa española

Abstract

In this paper I analyze how the press of Spain showed Trump Administration's decision of taking down the Spanish-Language version of the White House website. The disappearance is another evidence of President's linguistic ideology. First, I put the decision within the context of President's hispanophobia, to such an extent that, unlike past Administrations, he did not use Spanish Language during electoral campaign. Later, I describe Spanish Government and cultural institutions reactions to the website's deletion, such it is shown in Spanish media. Lastly, I try to give an explanation of the cool response provided by them, probably motivated by political reasons.

Key words

Hispanophobia, linguistic ideology, Spanish language, Spanish press, Trump Administration

Francisco M. Carriscondo Esquivel es doctor, con premio extraordinario, en Filología Hispánica. Actualmente trabaja como profesor de Lengua Española en la Universidad de Málaga. Ha sido profesor en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, investigador visitante de El Colegio de México, así como Jemison Visiting Professor de la University of Alabama at Birmingham (Estados Unidos). Ha publicado los libros Literatura y dialectología (1999), La lexicografía en las variedades no estándar (2001), Lingüística, lexicografía, vocabulario dialectal (2004), Creatividad léxica-semántica y diccionario (2006), La épica del diccionario (2010), Manual práctico de sociolingüística (2016) y Palabras que cambiaron (en) la historia (2017). Cuenta con numerosas publicaciones científicas en revistas como Boletín de la Real Academia Española, Bulletin Hispanique, Bulletin of Spanish Studies, Dieciocho. Hispanic Enlightenment, Hispania. A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese, Hispanic Research Journal, Lexis, Nueva Revista de Filología Hispánica, Revista de Filología Española, Revista Española de Lingüística, Romanistisches Jahrbuch, Zeitschrift für romanische Philologie, etc. Ha desarrollado actividades docentes e investigadoras en instituciones académicas de reconocido prestigio en Alemania, Argentina, Austria, Chequia, España, Estados Unidos, Francia, Hungría, Italia, México, Portugal y Reino Unido. Es Investigador del Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas de la Universidad de Salamanca, Miembro Colaborador de la Academia Norteamericana de la Lengua, Associate Editor de la revista Hispania. A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese y Miembro del Consejo Asesor de Études Romanes de Brno.

C.e.: esquivel@uma.es

La educación y la prensa son dos de los mayores transmisores de los llamados *discursos hegemónicos*, representativos de la ideología emanada de los centros de poder. Mi trabajo se centra en la reproducción, por parte de los medios de comunicación españoles, de la ideología lingüística que subyace en la Administración Trump en relación con la lengua de Cervantes.¹ Todas las noticias que voy a comentar han sido extraídas de la Hemeroteca Lingüística Virtual del Proyecto Lengua y Prensa (2017), que tiene como objetivos fundamentales recoger y analizar todas las noticias que tienen que ver con el lenguaje, las lenguas y sus variedades presentes en los medios de comunicación. Es así como se ha creado un repertorio que, a fecha de hoy (julio de 2017), alberga aproximadamente 15 600 noticias, fundamentalmente sobre la lengua española, luego sobre el resto de lenguas de España (catalán, euskera y gallego) y, por último, no es desdeñable el número de noticias relacionadas con cuestiones de divulgación lingüística y otras lenguas (el inglés y el francés, sobre todo).

1.1. No hay que ser especialista en los temas que trato en este artículo para entender que lo único que hace Trump es continuar con esa ideología lingüística hispanófoba, propia de los movimientos surgidos allá por los años ochenta. El término *hispanofobia*, como designador de una actitud lingüística de rechazo al uso del español en los Estados Unidos, lo he localizado por primera vez, según llegan a alcanzar mis noticias, en el trabajo de Ana Celia Zentella (1995: 57-59). Por contraposición a esta actitud, autores como José del Valle (2007: 37-41) y Gloria Vélez-Rendón (2017: *passim*) hablan de *hispanofonía*, si bien por

mi parte prefiero hablar de *hispanofilia*. Desde esta altura de los tiempos, resultan proféticas las declaraciones de Gerardo Piña-Rosales, director de la Academia Norteamericana de la Lengua, en una entrevista concedida al diario *El País* en 2013. Allí dice lo siguiente:

Creo que el riesgo principal para el idioma dependerá de la atmósfera y el ambiente político. Si resurgen movimientos hispanófobos, como en los 80, que traten de limitar, rechazar o que amenacen a quienes hablamos español, será un peligro para la lengua y tendremos que estar alerta para contrarrestarlo. Este tipo de movimientos, como el English Only, son muy poderosos, han recibido mucho dinero y ahora [2013] parece que están de manera latente, pero estoy seguro de que si el clima político cambia y gira muy a la derecha, esas tendencias se van a recrudecer.

Como puede comprobarse, se han cumplido los peores vaticinios. Trump ha reactivado los movimientos hispanófobos después de la calma mantenida durante la Administración Obama. Ahora bien, la aportación más original de Trump es, sin duda alguna, el sorprendente giro que da a la politización de la ideología lingüística hispanófoba. Y es que Trump rompe con una tradición ya arraigada desde legislaturas anteriores al descartar el uso del español en la campaña electoral. Hasta la fecha, no había sentimiento hispanófobo que estuviera por encima de cualquier interés electoral. Y, en este sentido, Trump es coherente con lo que dice y, antes de su elección, no emite ningún tipo de mensaje promocional de su candidatura en español; y, después de su elección, como ya se sabe, suprime la versión española de la web de la Casa Blanca.

1.2. En la noticia publicada por *El País* el 24 de enero de este año –bajo el título “La Casa Blanca ya no habla español” y el subtítulo

¹ Una versión preliminar de este texto fue leída como comunicación presentada al III Simposio de la Asociación de Estudios sobre Discurso y Sociedad (EDISO), celebrado en Barcelona del 28 al 30 de junio de 2017. Este trabajo se adscribe al proyecto “El Discurso Metalingüístico en la Prensa Española (1940-Hoy). Análisis Multidimensional y Caracterización Genérica” (FFI2015-65917-P) de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Agradezco a Gloria Vélez-Rendón que me facilitara copia de su ponencia presentada en el XXI Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas (Múnich, 29 de marzo al 2 de abril de 2017).

“La supresión de su versión en castellano añade tensión a la relación de Trump con los hispanos” – se apela a las reacciones que, al respecto, lanzan varios residentes en los Estados Unidos en relación con el cierre de dicha página. Dejando a un lado las opiniones vertidas por los lectores bajo el formato de comentarios (que, hasta marzo de 2017, son cerca de cuatrocientos), hay que señalar algunas cuestiones que, a mi juicio, resultan fundamentales para un mejor conocimiento del tema que nos ocupa:

- En primer lugar, se entrevista a nueve personas, siete de origen latino y dos nativos. Se entiende entonces que, en cuanto al universo de los encuestados, existe un claro desequilibrio en la procedencia de las opiniones; y, lógicamente, por el peso del componente latino, existe una reacción en contra mayoritaria de la hispanofobia de la Administración Trump.
- A continuación, hay que decir que la posición hispanofílica manifestada por los intervinientes está representada mayoritariamente por ciudadanos de a pie y activistas de origen hispano, dentro de lo que he denominado como *hispanofilia social*. Por contra, la hispanofilia procedente del mundo académico –es decir: profesores, investigadores, etc.– está mínimamente representada (tan sólo dos individuos, uno nativo y otro de origen hispanoamericano).
- Uno, a raíz de esta noticia, podría preguntarse por el grado de hispanofilia que se puede detectar a pie de calle o dentro del activismo por parte de los nativos, es decir, los que no tienen procedencia hispana. El pequeño sondeo realizado por el diario *El País* no dice nada al respecto.
- La muestra, por tanto, no es representativa del sentir general y, por otro lado, se decanta hacia una posición determinada, como es la hispanofílica. De la lectura de la noticia podría desprenderse un grado de insatisfacción

generalizado en los Estados Unidos acerca de la ideología hispanófoba de la Administración Trump. Sin embargo, nada más lejos de la realidad: a la sociedad norteamericana en su conjunto no parece importarle demasiado la medida de cerrar la versión española de la página web. Puede comprobarse si acudimos a una muestra más objetiva que el posicionamiento ideológico de un diario español, como es la campaña de captación de firmas para que se restaurara la versión española (*We the People* 2017). Y los resultados no pueden ser más desalentadores: de las cien mil firmas necesarias, sólo se consiguieron 4823 (es decir, no se llega ni al 5% de lo exigido). La petición, por tanto, hubo de cerrarse por falta de apoyo por parte de la sociedad norteamericana en su conjunto, sin distinción por la procedencia.

Podemos decir entonces que, en términos estadísticos, el grado de preocupación sobre el cierre de la web en español de la Casa Blanca es insignificante. Considero que este elemento de análisis desempeña un papel fundamental en la búsqueda de un modelo de reflexión sobre la lengua que responda a su auténtica relevancia sociopolítica en los Estados Unidos, tal como propugna José del Valle (2017). Habría que ver también las variables que inciden en los firmantes y el papel que pueden desempeñar a la hora de cambiar las decisiones: su posición socioeconómica, el grado de difusión de sus ideas, etc.

1.3. Por otro lado, cabría esperar una mayor preocupación por parte del Gobierno español y de las instituciones académicas dedicadas a la gestión de la lengua (regulación, difusión del español, etc.). Sin embargo, la reacción de estas entidades no deja de ser bastante tibia, a juzgar por lo que se deduce de las noticias extraídas de la prensa generalista española. Podemos ver algunos ejemplos, como la noticia que se publicó en *El Mundo* el 23 de enero de 2017, con el siguiente titular que, más que un grito de protesta, parece un susurro, el

del Gobierno, para no hacer demasiado ruido. El titular reza así: “El Gobierno lamenta la retirada del español en la web de la Casa Blanca”. Y se despacha con un simplísimo... “No nos parece una buena idea”. Las declaraciones de los distintos cargos del Gobierno son de un registro bastante similar: “En Estados Unidos hay una comunidad hispanohablante tan amplia que lo lógico es que las instituciones reconocieran su existencia y la importancia en la sociedad americana”, declara Fernando Benzo, Secretario de Estado de Cultura. “Creemos que, siendo un país con 52 millones de personas que hablan el castellano o el español, no es una gran idea renunciar a un instrumento de comunicación”, dice, a su vez, el Ministro de Asuntos Exteriores, Alfonso Dastis. El de Educación, Cultura y Deporte insiste en que “[n]o es una buena noticia”, pero ello “no detendrá ni pondrá en peligro la difusión imparable del idioma”. Por último, según el Ministro de Justicia, Rafael Catalá, Iberoamérica tiene actualmente “desafíos trascendentes relevantes y complejos”, por lo que los hispanohablantes están obligados “a defender y potenciar todas sus capacidades”.

1.4. En cuanto a las reacciones de las instituciones gestoras de la lengua, es significativa al respecto la declaración, de nuevo moderada, del Director de la Real Academia Española (RAE), Darío Villanueva, en la noticia publicada en *ABC* el 15 de marzo, moderada pero a la vez cayendo en contradicciones, donde al triunfalismo dominante en la institución normativa —que pivota siempre en el número de hablantes de nuestra lengua en el país norteamericano— se le pone un par de peros, relacionados con sustantivos que hacen alusión a la *preocupación* o bien a la *problematicidad* subyacentes con la llegada de Trump al Gobierno estadounidense. Es decir, expresa una cosa aunque también la contraria, al señalar que el español “está resistiendo magníficamente la convivencia con la lengua inglesa” en Estados Unidos, aunque reconoce “detalles preocupantes” tras la llegada de Trump a la presidencia; o que el español esté viviendo un momento “muy esperanzador”,

aunque no oculte la “problematicidad vinculada al nuevo gobierno con el idioma”.

Siguiendo con ese mismo tono conciliador, el titular de *La Vanguardia* en la noticia publicada el 9 de febrero recoge la confianza de la RAE “en que la retirada del español en la web de la Casa Blanca sea ‘una circunstancia pasajera’”. Ahora los sustantivos que describen la reacción académica son *confianza* y *solidaridad*. Ello contrasta con los comunicados, más reivindicativos, emitidos por las Academias Mexicana y Norteamericana, donde repudian “cualquier forma de hispanofobia”, llaman a las Academias a “promover formas pacíficas de rechazo en cada uno de sus países” y tachan de “discriminatorio” el acto de la supresión. También son más combativas las declaraciones del Secretario General de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), Francisco Javier Pérez, cuando dice que la medida de la Administración Trump es propia de “un gobierno intolerante y autoritario guiado por políticas de exclusión y regresión”, cuyo objetivo es “dañar a la población hispana” que vive tanto dentro como fuera de los Estados Unidos.

1.5. Y, ante toda esta contestación por parte del mundo hispanohablante, ¿cuál es la reacción de Madrid? En la misma noticia de *La Vanguardia* puede leerse: la RAE emite una respuesta “solidaria” a las Academias hermanas y “comparte” su preocupación por este hecho. Sorprende que una de las instituciones que más vela por la hispanofilia y el Gobierno que más invierte en la promoción del español más allá de nuestras fronteras no hayan tenido una reacción más contundente y enérgica con respecto al tema. Y, por otro lado, parece como si se hubieran puesto de acuerdo a la hora de emitir una respuesta. No considero descabellada la idea del consenso. De hecho, existen precedentes, y no hay que irse muy atrás en el tiempo. Me refiero a la intervención de la diplomacia española en los discursos del rey Felipe VI y del Director del Instituto Cervantes, Víctor García de la Concha, en la inauguración del VII Congreso Internacional de la Lengua

Española, celebrado en marzo de 2016 en San Juan de Puerto Rico. Los discursos fueron polémicos pues en ellos se consideró al anfitrión como suelo estadounidense y al congreso como el primero que no se celebraba en Hispanoamérica. Todo ello en aras de no levantar suspicacias en la Administración Obama ante la posibilidad de que se dudara de la territorialidad norteamericana del Estado Libre Asociado. Incluso existieron voces en contra de la celebración allí de dicho Congreso, al verlo contraproducente. Lo cuenta *El País* en la noticia “El lío de Puerto Rico y Estados Unidos”, publicada el 18 de marzo de 2016.²

Aquí quiero plantear mis sospechas para explicar las razones de esta tibieza en la respuesta y los fundamentos de este presunto acuerdo. El Gobierno y las instituciones culturales españolas se encuentran inmersos en la paradoja de querer promover una lengua que, en el estatus político actual estadounidense, no da una buena imagen si se habla, ni tampoco de quienes la hablan, dentro del enfrentamiento entre los blancos angloparlantes y de prácticas religiosas protestantes (WASP, por sus siglas en inglés) y los inmigrantes de origen hispano. Con semejante panorama, sólo puede decirse que, si el español es lengua creciente en Estados Unidos no lo es porque haya un mayor interés en conocerla, sino por el flujo migratorio. Al respecto, de todos son conocidos los prejuicios de la Administración Trump hacia la inmigración, especialmente la hispana. La hispanofobia se extiende de la lengua a la raza. La hispanofobia ya no es sólo lingüística, sino que también es racial. La racialización del problema lingüístico es obvia cuando, en reiteradas ocasiones, Trump ha declarado que los inmigrantes mexicanos son criminales y violadores; e, incluso, durante la campaña de las

Primarias del Partido Republicano, como únicas referencias al español, se limitó a calificar de *bad hombres*, literalmente, a los delincuentes de origen hispano. Y, si trasladamos dicha ideología al ámbito de las lenguas, la existencia de diferencias lingüísticas implica la postulación, por parte de los movimientos hispanófobos, de diferencias sociales como la apuntada por Ana Celia Zentella: “los no hablantes de inglés no son dignos de igual protección ante la ley” (1995: 56a).

Esta mentalidad implica una serie de consecuencias desde el punto de vista lingüístico, ya apuntadas por la comunidad académica, como son, en primer lugar, la caída en el tópico acerca de la superioridad de unas lenguas sobre otras; a continuación –como ha señalado la crítica (Zentella 1995: [56b]-57a, Wiley / Lukes 1996: 519-522 y García Torres-Guevara 2010: 190)– la estigmatización del bilingüismo a costa de las lenguas inmigradas; por último, ya que no es legal discriminar a las personas por motivos de raza, autores como Ovando (2003: 14-19) consideran que esta misma crítica pero aplicada a su lengua sirve de reducto encubierto para la censura a la procedencia, al estatus social, o, definitivamente, al otro, al distinto. A juicio de Zentella “el tema de la política del lenguaje es una cortina de humo para la agenda antiinmigrante, que es fundamentalmente antilatina, con alarmantes elementos proeugenésicos” (1995: 57). Y, para Vélez-Rendón, “[l]a intolerancia lingüística en este país sirve de cortina de humo para ocultar prejuicios más hondos que son de tipo racial, social y religioso. La lengua se ha convertido en una especie de sustituto para la raza pues en la actualidad se considera inaceptables señalar o atacar a la gente por motivos raciales” (2017: [3-4]). En definitiva, como acierta a decir José

² Además, en dicha noticia se recoge el malestar de la intelectualidad de Puerto Rico por haberse sentido utilizada por el Gobierno español en sus fines lingüísticos expansionistas. Por ejemplo, el novelista Eduardo Lalo señala que, más que inocente, lo señalado en los discursos oficiales es “un acto de barbarie. [...] De todos es conocida la política de expansión del español por parte de su país y la estrategia de penetrar en Estados Unidos. Una vez más han aprovechado las circunstancias utilizándonos para ello”.

del Valle (2017), existe una continuidad de los discursos que construyen el español de Estados Unidos como lengua de inmigrantes y la racializan en un contexto político hostil a la inmigración y predisposto a la racialización de la desigualdad económica y social.

2. A fin de situar la tibieza de la respuesta española en un contexto político, podría decirse que existe un miedo real en Moncloa a enfrentarse a Trump, como pasó con Zapatero en la era Bush.³ Aparte de esta última prueba de la relación de los hechos políticos con la lengua, considero que la clave la brinda Enric Juliana en su columna de opinión publicada en *La Vanguardia* el 24 de enero, a raíz del cierre de la versión española de la web. Para el periodista,

[e]stá en riesgo una de las banderas de la modesta España. [...] La visibilidad de la lengua castellana en Estados Unidos es uno de los más orgullosos estandartes de un país averiado, que conserva a su favor la enorme fuerza del idioma en América y la buena ubicación geográfica entre el Atlántico, el Mediterráneo, Europa y el norte de África: un gigantesco portaaviones.

Es la hispanofilia desde otra perspectiva: la de los intereses geoestratégicos, no ya culturales. Y, como aviso de navegantes revelador de la tibieza en la respuesta española a la hispanofobia manifestada por Trump, Juliana señala que “[l]a relación de la derecha española con el nuevo poder político norteamericano [...] es uno de los

asuntos clave en los próximos tiempos”. Por lo menos para este tema lingüístico, sí que hay que considerarlo como tal.

3. En definitiva, Trump no sólo reactiva, sino que lleva al extremo el ideario hispanofóbico. Son las instituciones académicas del mundo hispanohablante externas a las españolas, conviene recordarlo, las que más encarecidamente luchan por cambiar la hispanofobia de la Administración Trump. Tanto el Gobierno español como la RAE se limitan a enjuiciar moderadamente los hechos, no a calificarlos en su verdadera magnitud, ni mucho menos a tomar medidas. Es lo que refleja la prensa española en esta orilla. En la actitud gubernamental y académica se refleja la tensión entre dos fuerzas opuestas: por un lado, la puesta en valor económico del español en Estados Unidos; por otro, el deseo de no despertar la bestia de la Administración Trump, temerosos como están de una reacción asimétrica que afecte a la política exterior española. La hispanofilia peninsular, como ya ha indicado José del Valle (2007: 43-45), lo que busca es promover los intereses económicos del Estado español y consolidar su proyecto lingüístico-mercantil, que ve en los Estados Unidos un destino estratégico de enorme potencial. Pero, a poco que sople el gigante norteamericano, vemos que el proyecto se tambalea. Nadie desde la orilla española se atreve a toserle a Donald Trump.

³ El incidente es conocido y recordado, al menos en suelo español. El presidente José L. Rodríguez Zapatero no se levantó al paso de la bandera estadounidense durante el desfile militar conmemorativo del Día de la Hispanidad de 2003, como rechazo a la intervención de Estados Unidos en la Guerra de Irak. Esto produjo el enfriamiento de las relaciones entre las Administraciones española y norteamericana, con gestos bastante gráficos, como la ausencia de conversaciones informales en las reuniones al más alto nivel, ausencia de invitaciones a la Casa Blanca al mandatario español por parte de George W. Bush, etc.

Referencias bibliográficas

- García, Ofelia y Rosario Torres-Guevara. "Monoglossic Ideologies and Language Policies in the Education of U.S. Latinas/os". *Handbook of Latinos and Education: Research, Theory and Practice*, ed. Enrique G. Murillo Jr. *et alii*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum, 2010, pp. 182-194.
- Ovando, Carlos J. "Bilingual Education in the United States". *Bilingual Research Journal*, 27, 2003, pp. 1-24.
- Proyecto Lengua y Prensa. Hemeroteca Lingüística Virtual, 2017. Consultado el 17 de julio de 2017.
- Valle, José del. "La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo hispánico". *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, ed. José del Valle, Madrid-Frankfurt am Main, Iberoamericana-Vervuert, 2007, pp. [31]-56.
- . "La racialización del español en EEUU, ese lugar fronterizo del hispanismo". XXI Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas, 29 de marzo-2 de abril de 2017, Múnich, Alemania. Ponencia.
- Vélez-Rendón, Gloria. "De la hispanofobia a la hispanofonía: Ideologías lingüísticas en torno al español en los Estados Unidos". XXI Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas, 29 de marzo - 2 de abril de 2017, Múnich, Alemania. Ponencia.
- We the People (2017). "Reinstate the Spanish Links on Whitehouse.gov", 2017. Consultado el 17 de julio de 2017.
- Wiley, Terrence G. y Marguerite Lukes. "English-Only and Standard English Ideologies in the U.S.". *TESOL Quarterly*, 30, 3, 1996, pp. 511-535.
- Zentella, Ana C. "La hispanofobia del movimiento 'Inglés Oficial' en los Estados Unidos por la oficialización del inglés". *Alteridades*, 10, 5, 1995, pp. 55-65.

Espacio urbano e identidad: el rol de la transgresión del contexto emotivo asociado a la geografía en la construcción de la identidad

Urban Space and Identity: The role of Transgression of the Emotional Context Associated with Geography in The Construction of Identity

Priscilla Gac-Artigas
Monmouth University
Correspondiente de la ANLE

Resumen

En sus estudios sobre geografía e identidad Daphne Spain establece que “spatial relations exist only because social processes exist. The spatial and social aspects of a phenomenon are inseparable”. De ello se sigue que un cambio en las relaciones de poder pasa necesariamente por una modificación en la disposición de los individuos al interior del espacio social. Nuestro estudio intenta establecer el rol clave que el contexto emotivo asociado a la geografía juega en la construcción de la identidad y en las relaciones que se crean al interior del hogar y de la sociedad en el caso particular de la mujer hispana en los Estados Unidos. Para ello estudiaremos textos de ficción de prominentes *Latina writers* a la luz de las nociones de hogar-nación, espacio e identidad definidas por Linda McDowell y Pamela Moss, de geografía e identidad nacional o étnica delimitadas por Daphne Spain y Kenny Cupers y de “hibridez” delineada por Jonathan Friedman y Homi Bhabha.

Palabras clave

Escritura transgresiva, espacio urbano e identidad, geografía e identidad, hogar, nación e identidad, transgresión e identidad

Abstract

According to Daphne Spain “spatial relations exist only because social processes exist. The spatial and social aspects of a phenomenon are inseparable.” Therefore, a change in the relations of power in society requires the modification of the disposition of the individuals within the social space. The objective of our study is to establish the role that the emotional context associated with geography plays in the construction of identity and in the relations within the home and society particularly among Hispanic women in the US. We will study the topic through the analysis of fictional texts by some prominent Latina writers under the light of: the notions of home-nation, space and identity as defined by Linda McDowell and Pamela Moss; of geography and national or ethnic identity as established by Daphne Spain and Kenny Cupers and of “hybridity” as delineated by Jonathan Friedman and Homi Bhabha.

Key words

Geography and identity, home, nation and identity, transgression and identity, transgressive writing, urban space and identity

Priscilla Gac-Artigas es catedrática de español y literatura latinoamericana en la Monmouth University, NJ, Fulbright Scholar y miembro correspondiente de la ANLE. Sus más recientes publicaciones incluyen estudios críticos sobre obras de escritores latinos y latinoamericanos como Junot Díaz, Juan Gabriel Vázquez y Pedro Lemebel. Su más reciente publicación es “De la autoficción a la ficción colectiva: Y todos éramos actores: un siglo de luz y sombra de Gustavo Gac-Artigas”, publicado en la Revista Internacional de Estudios Literarios Impossibilia, número 13, octubre 2017.

Junto a Gustavo Gac-Artigas, es curadora de la exposición de arte “Memorias, geografía de una década: Chile 1973-1983” que comprende serigrafías originales de pintores chilenos, afiches de pintores chilenos, franceses y españoles de una década de eventos de solidaridad con Latinoamérica realizados en Europa, fotos históricas del golpe de Estado en Chile y foto-reportaje del grupo Teatro de la Resistencia-Chile durante su exilio en Francia.

C.e.: pgacarti@monmouth.edu

Introducción

A través de las épocas, el espacio en la sociedad se ha organizado para reproducir tanto diferencias sociales como de género estableciendo una clara dicotomía entre quienes detentan el poder y los privilegios y aquellos que carecen de ambos. A ese respecto, coincidimos con Daphne Spain en que “spatial relations exist only because social processes exist. The spatial and social aspects of a phenomenon are inseparable” (1992: 5). Partiendo de esta premisa, podemos afirmar entonces que un cambio en esas relaciones de poder pasa, necesariamente, por una modificación en la disposición de los individuos en el espacio social ya que la segregación espacial representa una evidente manera de mantener la segregación de poder. ¿De qué manera esta segregación espacial ha afectado a la mujer hispana en los Estados Unidos en la afirmación, negación o construcción de una identidad? El propósito de nuestro estudio es establecer el rol significativo que el contexto emotivo asociado a la geografía juega en la construcción de la identidad y en las relaciones dentro del hogar y al interior de la sociedad a partir del examen de textos escritos por representantes de las denominadas *Latina writers* (escritoras latinas). Como marco teórico nos serviremos de las nociones de hogar-nación, de espacio y de identidad fijadas por Linda McDowell y Pamela Moss en sus estudios sobre geografía y género. En lo concerniente a geografía e identidad nacional o étnica nos referiremos a los estudios de Daphne Spain y al estudio de Kenny Cupers “Towards A Nomadic Geography: Rethinking Space And Identity For The Potentials Of Progressive Politics In The Contemporary City”. Finalmente, aplicaremos las teorías de “hibridez” y “tercer espacio” elaboradas por Jonathan Friedman y Homi Bhabha a las experiencias de las escritoras latinas en los Estados Unidos.

Desarrollo

Un “tercer espacio”

Como resultado de la transgresión que, en formas diferentes, estos personajes intentan lograr del espacio social al que estaban confinados, fuera el espacio íntimo del hogar o el más amplio de la ciudad se establece un “tercer espacio” (Bhabha 1990: 211) que permite flexibilizar el hieratismo y la jerarquía espacial para que otras posiciones espaciales más acordes a las aspiraciones de los personajes emerjan dentro de la sociedad. “This third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives...” (211). Es ese “tercer espacio”, que en muchos casos se da en el contexto de la escritura el que ha facilitado el movimiento entre el contexto emotivo de una geografía y la otra, y el desplazamiento entre un territorio y el otro y ha permitido a estos personajes –y a través de ellos a sus creadores– definirse y encontrar su voz y su lugar dentro de la sociedad.

Para entender el contexto en el cual evolucionan estos personajes comenzaremos por lo que Kenny Cupers, especialista en geografía urbana, dice sobre la identidad en el espacio urbano: “difference becomes a fundamental aspect of the ways in which people interact and express identities in urban space” (2005: 731). En este sentido, podemos apreciar que los latinos, como otros grupos de inmigrantes en los Estados Unidos no solamente marcan su diferencia hablando español, tocando la música de sus respectivos países, preparando platos criollos con productos típicos traídos de allá, escuchando la radio y mirando la programación televisiva en español, sino también, y por sobre todo, manteniendo la estructura social y familiar patriarcal latinoamericana en sus hogares. Es así que el espacio del barrio [...] “where everybody acted, walked, and talked like me” (Thomas 1993: 101), como expresa el protagonista del cuento “Alien Turf” de Piri Thomas, se convierte en agente determinante de las relaciones de poder no

sólo político, sino de género, y establece vínculos emotivos o culturales cuyo objetivo es preservar modelos de conducta. Esas ataduras emotivas representan poderosos obstáculos a sortear para la mujer latina quien para poder afirmar su identidad tanto étnica como social debe no solamente transgredir los espacios impuestos por la nueva sociedad, sino además romper con la geografía afectiva impuesta por el grupo al interior de los espacios verticales de conducta que lo caracterizan. El espacio a transgredir se evidencia, por lo tanto, doble: el cultural y étnico, y el social.

¿Por qué se produce esa afectividad de manera más fuerte en la mujer que en el hombre? En sus estudios sobre hogar e identidad Doreen Massey nos recuerda que el concepto de hogar ha sido aceptado como femenino sin ningún cuestionamiento, del mismo modo que el poder es asociado a lo masculino. El hogar es el lugar de la mujer, el lugar de la nostalgia, donde dejamos el corazón cuando partimos; lugar al que regresaremos algún día (Massey 1994: 180) Para los inmigrantes, el barrio se convierte en ese gran hogar que es la nación de la añoranza dejada atrás, pero el cual se necesita mantener para protegerse y sobrevivir. Dentro de ese amplio hogar cuyos espacios se expanden aumentan, de igual modo, las responsabilidades de la mujer como guardiana de la gran familia y ello es precisamente lo que llega a convertir su lealtad al grupo en elemento atávico al espacio geográfico vertical en el que habita.

En los textos estudiados pudimos demarcar, en las generaciones finiseculares y en las de comienzos del siglo XXI, personajes femeninos con tres tipos de actitudes característicos hacia la geografía del hogar y del barrio determinado, hasta cierto punto, por lo que para ellas representa el espacio geográfico de la sociedad de inserción. Están, en primer lugar, aquellas mujeres que, por temor, en ocasiones por falta de educación, o por dependencia económica, se sienten más afectivamente atadas al espacio

de seguridad que el barrio les ofrece, como es el caso de la madre en “*Silent Dancing*” de Ortiz-Cofer: “My father’s navy check provided us with financial security and a standard of living that the factory workers envied. The only thing his money could not buy us was a place to live away from the barrio- his greatest wish and Mother’s greatest fear” (Ortiz-Cofer 1993: 26). Este tipo de personajes permanece inamovible, y todo aquello que implique salirse de la norma o abandonar el espacio de comodidad y de seguridad tanto económica como afectiva les causa temor y desconcierto, lo que consecuentemente provoca el rechazo a un cambio.

En segundo lugar, están aquellas que, aunque toman conciencia de la necesidad de transgredir el espacio afectivo para decidir por sí mismas en materias que le conciernen directamente, muestran una actitud transitoria entre el espacio extraño que las atrae y al que quisieran dar el salto, y su indecisión promovida por su arraigo emotivo a las costumbres del grupo las que incluyen su dependencia económica: “Laura paid close attention during the demonstrations, asking intelligent questions, but at the last minute saying she would talk it over with her husband” (Álvarez 1993: 3).

Finalmente, están aquellas mujeres, en muchos casos, con mayor grado de educación, o representantes de una segunda o tercera generación de inmigrantes para quienes la nueva sociedad representa su espacio de afirmación social en oposición al espacio de afirmación étnica representado por el barrio. En ellas las ataduras emotivas al hogar son menos fuertes y muestran su decisión de hacer parte de una sociedad donde esperan ser respetadas por valor propio:

... She did not want to go back to the old country, where, de la Torre or not, she was only a wife and a mother (and a failed one at that, since she had never provided the required son). Better an independent nobody than a high-class house slave (Álvarez 1993: 11).

En un principio, estos personajes parecen renegar de su identidad étnica al asociarla emotivamente con el espacio ocupado en el hogar-nación con el que quieren romper. Es así como el personaje de Lola, la hija en la novela de Junot Díaz *The Brief and Wondrous Life of Oscar Wao*, reniega de la cultura hispana pues ve en ella el origen de la imposición, por parte de su madre, de una actitud de sumisión frente a la vida con la que ella, quien ha estado expuesta a otra manera de ver su rol en el mundo, no comulga:

Things had been bad between us all year. How could they not have been? She was my Old World Dominican mother and I was her only daughter, the one she raised up herself with the help of nobody, which meant it was her duty to keep me crushed under her heel... I was fourteen and desperate for my own patch of world that had nothing to do with her. I wanted the life that I used to see when I watched *Big Blue Marble* as a kid, the life that drove me to make pen pals and to take atlases home from school. The life that existed beyond Paterson, beyond my family, beyond Spanish (Díaz 2004: 55).

Transgresión como sinónimo de corrupción

El transgredir el espacio social y romper con el contexto geográfico afectivo no es fácil para estos personajes pues cualquier actitud o movimiento de cambio es calificado por el grupo como un acto de perdición. Es interesante señalar que tanto entre los personajes masculinos como entre la mayoría de los femeninos adultos siempre se ve como agente provocador del cambio, el contacto con la nueva sociedad y se culpabiliza a la mujer de dejarse “corromper” por el medio: “If he married her quickly, she will make him a good Puerto Rican-style wife; but if he waits too long, she will be corrupted by the city” (Ortiz-Cofer 1993: 29). La posibilidad de que la mujer llegue a tomar conciencia por sí misma de una necesidad de cambio, y mucho menos, de concebir el cambio desde una perspectiva

objetiva, es decir, no distorsionada por los valores del grupo no es nunca contemplada: “Soon he would be surrounded by a houseful of independent American women” (Álvarez 1993: 12), exclama el personaje del padre en el cuento para enfatizar el peligro de subversión de las relaciones de poder dentro del grupo si la mujer transgrede los espacios. Bajo esta perspectiva, la mujer que osa violar las fronteras del espacio que le ha sido asignado en la sociedad, que se extravía del considerado “buen” camino, pasa a ser calificada de “loose woman” o “perdida”, como la llama Sandra Cisneros en su obra. En los personajes de Cisneros la palabra “perdida” adquiere la doble connotación de extraviadas en ambos espacios: en el físico y en el moral como resultado de la transgresión de lo afectivo. Estos personajes buscan hacerse de un lugar en esta sociedad y construirse una identidad subvirtiendo su lugar dentro de ese espacio; “perdiéndose” a los ojos del grupo al romper con todas las reglas; encontrándose a sí mismas gracias precisamente a su ruptura con las reglas:

I built my little house of ill repute.
Brick by brick. Labored,
loved and masoned it.
...
By all accounts I am
a danger to society.
I am Pancha Villa.
I break laws,
upset the natural order,
anguish the Pope and make the fathers cry.
I am beyond the jaw of law.
I am *la desesperada*,
most-wanted public enemy.
My happy picture
grinning from the wall.
(Cisneros 1994: 113-114)

En otro de sus libros, *La casa en Mango Street (LCMS)*, el personaje de Esperanza cobra conciencia de la necesidad de romper con la

disposición espacial que subordina a la mujer y la emotividad asociada a ésta. Declara admirar a estas “Panchas Villa”, a estas “Desperadas”, a estas mujeres fuera de la ley. Es decir, a estas mujeres que no solamente infringieron los espacios físicos, sino que también quebrantaron el contexto emotivo que las mantenía atadas al espacio opresor:

En las películas siempre hay una de labios rojos que es bella y cruel... Su poder le pertenece. Ella no lo suelta. He comenzado mi propia guerra silenciosa. Sencilla. Segura. Soy la que se levanta de la mesa como los hombres, sin volver la silla a su lugar ni recoger el plato (Cisneros 1994: 90-91).

La emigración y el contacto con una geografía de poder diferente les confirió a estos personajes la posibilidad de transgredir los roles a los que hubieran estado confinadas, de sus familias haber permanecido en sus países de origen. Como dice Julia Álvarez:

Our emigrations from our native countries and families helped us to achieve an important separation from a world in which it might not have been as easy for us to strike out on our own, to escape the confining definitions of our traditional gender roles. (Álvarez 1999: 174).

Hogar-nación-identidad

Vale la pena insistir en que al contrario de lo que auguraba el personaje del padre en el cuento de Álvarez cuando señalaba que estas mujeres se convertirían en “independent American women”, estos personajes en ningún momento pretenden alienarse de su grupo étnico al reclamar un espacio de igualdad dentro del entorno social, sino todo lo contrario. En *LCMS*, Sandra Cisneros introduce la idea interesante de una simbiosis hogar-nación-identidad a través del ya mencionado personaje de Esperanza quien a lo largo del libro busca resolver el sentimiento de inconformidad que la define: inconformidad con el espacio social en

el que su hogar, como miembro de una minoría se encuentra insertado; inconformidad con su lugar como mujer dentro de ese hogar. En sus conversaciones con Alicia, otro de los personajes femeninos, Esperanza hace al lector partícipe de su convicción de que en la medida que se tenga un lugar al cual volver, hacia el cual volcar la añoranza intrínseca del emigrante, se pertenece: “Tú tienes casa, Alicia, y algún día irás para allá, a una ciudad que recuerdas” (Cisneros 1994: 108). Sin embargo, este no es el caso de Esperanza ya que como hija de inmigrantes, no tiene un hogar-nación al cual físicamente regresar, y en el lugar donde habita al interior de su grupo no se siente en casa como individuo. En la siguiente cita, Cisneros establece con precisión la casa en la que el personaje quiere habitar y el lugar que quiere ocupar en esa, su casa, y en la sociedad:

Una casa propia. No un piso. No un departamento interior. No la casa de un hombre. Ni la de un papacito. Una casa que sea mía. Con mi porche y mi almohada, mis bonitas petunias púrpura. Mis libros y mis cuentos. Mis dos zapatos esperando junto a la cama. Nadie a quien amenazar con un palo. Nada que recogerle a nadie. Sólo una casa callada como la nieve, un espacio al cual llegar, limpia como la hoja antes del poema (Cisneros 1994: 110).

La declaración de Esperanza nos sitúa frente al espacio establecido por un grupo emigrante en la sociedad de acogida que, como dijimos, intenta reproducir en el mismo la vida, las tradiciones y las relaciones de poder del lugar de proveniencia. Es evidente que el personaje no se siente en casa en este espacio pues anhela una casa donde el silencio sea limpio, donde la violencia desaparezca, donde se le tome en consideración y no se le vea simplemente como la sirvienta; una casa donde pueda sentirse dueña; una casa, una sociedad, en fin, donde ser feliz. Del mismo modo, es evidente también su determinación de romper las barreras emotivas que la amarran a ese hogar al que no siente pertenecer. Es Alicia quien le hace tomar conciencia de que no es escapando de sus raíces ni huyendo de sí misma que podrá

concluir su búsqueda de un lugar en el mundo, de la casa interior y exterior ideal en que habitar; de la comunidad social y cultural a la cual pertenecer. Le hace igualmente comprender que lo importante es cortar los lazos afectivos que la subyugan y la atan a un espacio de valores caducos, y que debe ser ella misma su propio agente de cambio.

Te guste o no, le dice Alicia en un momento determinado, tú eres Mango Street, y solo tú podrás cambiar tu barrio a lo que tú quieres que sea, y transformarte a ti misma en lo que tú quieres ser. Cisneros se sirve de la complementación de ambos personajes para mostrar, por un lado, la importancia de la solidaridad de género en la promoción de la transgresión, y por el otro, la necesidad imperiosa para la mujer de ser su propio agente de cambio. Esperanza quiere formar parte de las mujeres que toman su destino en sus manos y actúan sobre él, y no de aquellas mujeres dóciles y pasivas como las de las telenovelas que día a día alimentan los sueños de otras miles de mujeres como ellas. Es decir, ella quiere ser de las “mujeres que logran hacer que sucedan cosas y no a quienes les suceden las cosas” (Cisneros 1994: 161). De este modo, Esperanza llega a ser capaz de declarar con firmeza: “he decidido no crecer mansita como las otras, que ponen su cuello en la tabla de picar en espera de la cuchilla” (Cisneros 1994: 90).

Resulta entonces evidente que los personajes femeninos creados por los escritores estudiados adquieren conciencia de la necesidad de un hogar-nación alternativo, no aquel donde la geografía vertical del barrio produce un sentimiento de culpabilidad castrante, no “la casa de un hombre, ni la de un papacito”, sino una casa donde no tenga que amenazar con violencia para defenderse, donde pueda sentir que existe, que es un ser social independiente y que ese ser, pertenece a una comunidad, un país, una cultura, y no a alguien.

La escritura como promotora de transgresión

El personaje de Esperanza no es sino el epítome de los tantos personajes femeninos creados por escritores latinos que logran transgredir los espacios sociales y la subordinación emotiva proveniente de la geografía al trasladar su lucha al espacio de la escritura. Esta, no solamente les ha permitido trascender los roles femeninos tradicionales, sino, de igual modo, escapar de los confines étnicos de grupo a los que la nueva sociedad quiso limitarlas. La escritura se convierte no solo en agente de liberación personal, sino en generador de promoción de la transgresión. Declara Esperanza: “escribo y Mango me dice adiós algunas veces. No me retiene en sus brazos. Me pone en libertad” (Cisneros 1994: 112). La pone en libertad para que se busque, se encuentre, y tras las muchas mudanzas y el largo camino regrese a ella, a Mango Street, y ayude a transformarla; a transformar la calle, a transformar el barrio, a sacudir y transformar a la gente “por los que no pueden irse tan fácilmente como tú” (Cisneros 1994: 107).

Esperanza logra entender que su camino lo abrirá la palabra; que la construcción de su casa, de su barrio, de su comunidad la logrará gracias a la palabra; que sólo la escritura la hará libre. La palabra, fuerte, poderosa, sublime, otorgando vida, creando mundos; la palabra, tal como la entendían sus ancestros: “La palabra, la palabra de mando, de construcción, de formación, la palabra que instantáneamente da la forma a la materia” (*Popol Vuh* 1998: 159).

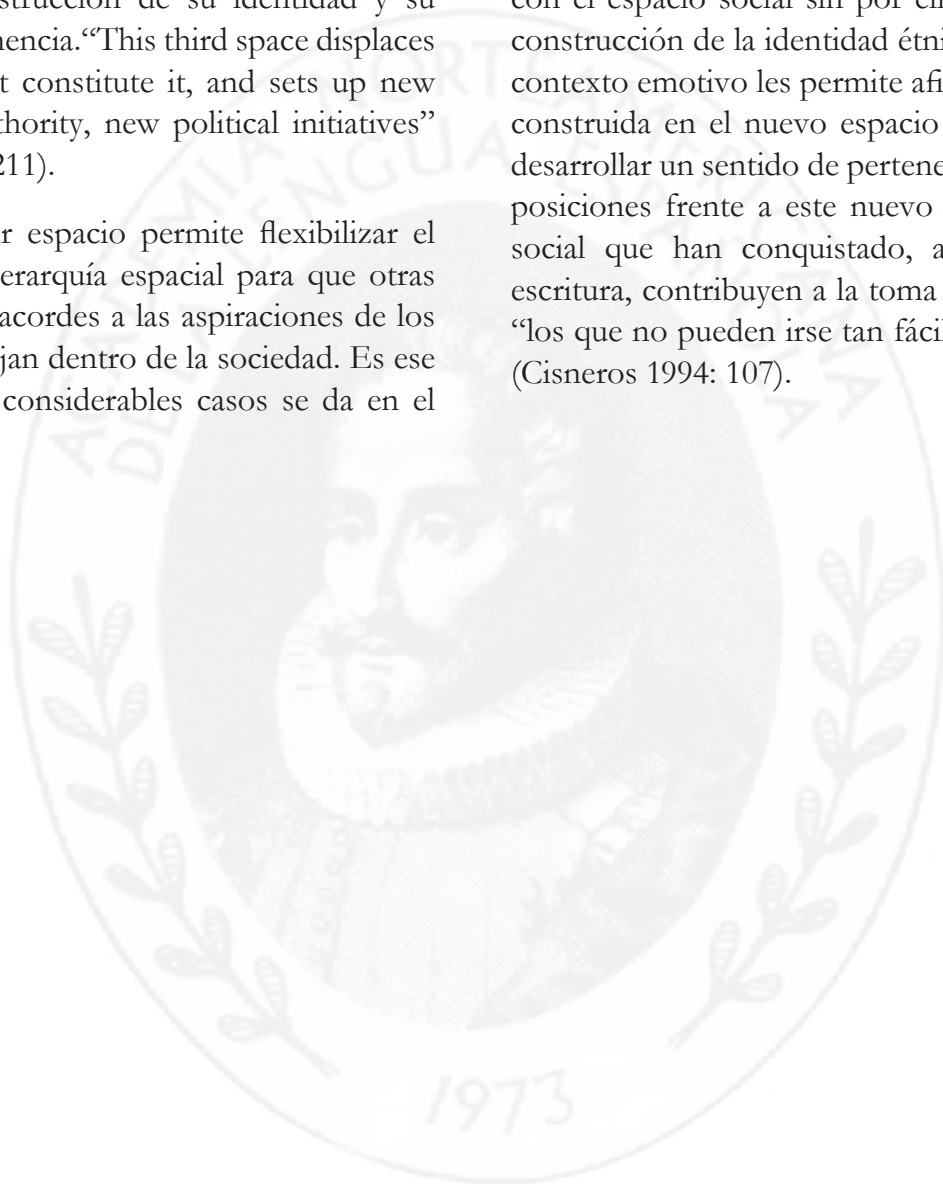
Conclusión

No cabe duda de que la segregación espacial en los núcleos hispanos en los Estados Unidos donde se reproduce la vida, las tradiciones y las relaciones de poder del lugar de proveniencia y el choque con el espacio urbano en el que están insertos ha sido fundamental para determinar la afirmación, negación o construcción de identidad

de la mujer hispana. La transgresión, por parte de los personajes femeninos, del contexto emotivo asociado a la geografía del espacio social al que estaban confinados, fuera el espacio íntimo del hogar o el más amplio de la ciudad, les permitió a estos personajes dar apertura a un “tercer espacio” (Bhabha 1990: 211) donde pueden cimentar la construcción de su identidad y su sentido de pertenencia. “This third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives” (Cisneros 1994: 211).

Ese tercer espacio permite flexibilizar el hieratismo y la jerarquía espacial para que otras posiciones, más acordes a las aspiraciones de los personajes, emerjan dentro de la sociedad. Es ese espacio, que en considerables casos se da en el

contexto de la escritura, el que ha facilitado el movimiento entre el contexto emotivo de una geografía y la otra, y el desplazamiento entre un territorio y el otro y les ha permitido a estos personajes, y a través de ellos a sus creadores, definirse y encontrar su voz y su lugar dentro de la sociedad. El quebrantar la afectividad con el espacio social sin por ello romper con la construcción de la identidad étnica asociada a ese contexto emotivo les permite afirmar la identidad construida en el nuevo espacio social, así como desarrollar un sentido de pertenencia; y al fijar sus posiciones frente a este nuevo espacio político-social que han conquistado, a través de a la escritura, contribuyen a la toma de conciencia de “los que no pueden irse tan fácilmente como tú” (Cisneros 1994: 107).



Referencias bibliográficas

- Álvarez, Julia. "Doña Aída, with Your Permission". *Something to Declare. Essays*. New York, Algonquin Books of Chapel Hill, 1999, pp. 171-175.
- . "Daughter of Invention". *Growing up Latinos, Memoirs and Stories*, eds. Harold Augenbraum e Ilan Stavans, New York, Houghton Mifflin Company, 1993, pp. 3-15.
- Augenbraum, Harold e Ilan Stavans, eds. *Growing up Latinos, Memoirs and Stories*. New York, Houghton Mifflin Company, 1993.
- Bhabha, Homi. "The Third Space: Interview with Homi Bhabha". *Identity: Community, Culture, Difference*, ed. Jonathan Rutherford, London, Lawrence and Wishart, 1990.
- Cisneros, Sandra. *La casa en Mango Street*. New York, Vintage Español, 1994.
- . *Loose Woman*. New York, Alfred A. Knopf, 1994.
- . *Woman Hollering Creek and Other Stories*. New York, Random House, 1991.
- Cupers, Kenny. "Towards a Nomadic Geography: Rethinking Space and Identity for the Potentials of Progressive Politics in the Contemporary City". *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 29.4, diciembre 2005, pp. 729-739.
- Díaz, Junot. *The Brief and Wondrous Life of Oscar Wao*. New York, Riverhead, 2004.
- Friedman, Jonathan. "Simplifying Complexity: Assimilating the Global in a Small Paradise". *Sitting Culture: The Shifting Anthropological Object*, eds. Karen Fog Olwig y Kirsten Hastrup, London, Routledge, 1997.
- Massey, Doreen Barbara. *Space, Place and Gender*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1994.
- McDowell, Linda. "Home, Place and Identity". *Gender, Identity and Place, Understanding Feminist Geographies*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1999, cap. 3.
- Moss, Pamela y Karen Falconer Al-Hindi. *Feminisms in Geography: Rethinking Space, Place, and Knowledges*. Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers. 2007.
- Ortiz-Cofer, Judith. "Silent Dancing". *Growing Up Latino, Memoirs and Stories*, eds. Harold Augenbraum e Ilan Stavans, New York, Houghton Mifflin, 1993, pp. 22-31.
- Spain, Daphne. *Gendered Spaces*. Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1992.
- Thomas, Piri. "Alien Turf". *Growing Up Latino, Memoirs and Stories*, eds. Harold Augenbraum e Ilan Stavans, New York, Houghton Mifflin, 1993, pp. 101-114.

*Spanglish**: dos idiomas, dos culturas y dos civilizaciones.

Análisis de “The Raza who Scored big in Anahuac” y “El Bacalao viene de más lejos y se come aquí”

Spanglish: two languages, two cultures and two sensitivities.

The analysis of “The Raza who Scored big in Anahuac” y “El Bacalao viene de más lejos y se come aquí”

Margherita Manzini

Univeristà di Venezia

Resumen

Los latinos en Estados Unidos se han convertido en la principal minoría étnica del país: representan el 17,4% de la población total¹. Semejante aumento demográfico suponen importantes cambios para la sociedad estadounidense. Tal fenómeno ha generado una inevitable situación de contacto lingüístico en el que el español y el inglés coexisten. Este estudio tiene como objeto examinar el fenómeno llamado ‘*spanglish*’ poniendo de relieve las complejidades de esta realidad, que abarcan aspectos no sólo lingüísticos, sino también socio-culturales y, sobre todo, identitarios. Con el fin de identificar la función comunicativa de la alternancia y mezcla de códigos en textos narrativos, en este estudio se analizarán dos relatos breves, “The Raza who Scored Big in Anáhuac” y “El Bacalao viene de más lejos” publicados, respectivamente, por el escritor de origen mexicano Gary D. Keller y la autora puertorriqueña Aurora Levins Morales. A la luz de este estudio, podemos destacar que, lejos de ser una elección casual, el *spanglish* se usa en estos textos narrativos como estrategia comunicativa para transmitir importantes valores culturales y emocionales.

Palabras clave

Alternancia de códigos, bilingüismo, literatura en spanglis, mezcla de códigos, *spanglish*

Abstract

Latinos have become the largest minority in the United States representing 17,4 % of the whole U.S. population. Such a demographic increase entails important changes within US society. Such phenomenon has generated an inevitable situation of linguistic contact in which Spanish and English coexist side by side. The object of this paper is to describe the phenomenon known as ‘*spanglish*’, highlighting the complex nature of this mode of communication. The study points to the fact that, beyond the purely linguistic level, *Spanglish* involves important socio-cultural and identity issues. In this study two short stories are analyzed, “The Raza who Scored Big in Anáhuac” and “El Bacalao viene de más lejos” published, respectively, by Mexican-American writer Gary D. Keller and Puerto Rican author Aurora Levins Morales, with the aim of identifying the communicative function of code-switching and code-mixing in narrative discourse. In the light of this study, we can point out that, far from being a random choice, *Spanglish* is used in these narrative texts as a communicative strategy to convey important cultural and emotional values.

Key words

Bilingualism, code-mixing, code-switching, literature in Spanglish, Spanglish

¹El *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE ha incorporado recientemente el término *espanGLISH*, como variante castellanizada de la forma *spanglish*. La forma adoptada por la Academia es *espanGLISH*, pero en este estudio se se ha respetado la preferencia de la autora.

¹Fuente: *United States Census Bureau*, 2014 Population Estimates y 2014 American Community Survey.

Licenciada en Lenguas y Culturas Europeas por la Universidad de Módena y Reggio Emilia. Máster en Lenguas y Literaturas Europeas Americanas y Postcoloniales por la Universidad Ca’ Foscari de Venezia, con una tesis sobre el fenómeno del spanglish y sus manifestaciones literarias.

Actualmente trabaja de profesora de inglés en la escuela Oxford en Módena (Italia).

Sus principales áreas de interés incluyen el bilingüismo, el contacto lingüístico entre español e inglés, el spanglish y la literatura americana contemporánea.

C.e.: marghe.manzini@gmail.com

Introducción

El *spanglish* es un fenómeno creciente en Estados Unidos. Con más de 56 millones de ciudadanos, los latinos son, hoy en día, la principal minoría étnica de Estados Unidos y una de las comunidades que crece de manera más rápida, dado que su nivel de natalidad ha aumentado a un ritmo impresionante en las últimas décadas.

Las tendencias demográficas que resultaron del último censo estadounidense muestran que casi uno de cada cinco residentes en Estados Unidos será de origen latino en 2025, y casi uno de cada cuatro en 2030, un aumento sorprendente si consideramos que tan solo en 2000 la proporción era de uno por cada siete.

Semejante cambio demográfico conlleva implicaciones para la sociedad estadounidense que necesitan análisis, siendo el *spanglish* es una de ellas.

El *spanglish* es un fenómeno de contacto lingüístico que resulta de la convergencia de inglés y español. Es necesario subrayar que el *spanglish* merece atención no sólo a nivel estrictamente lingüístico como expresión del encuentro de dos idiomas, sino también como estrategia comunicativa de un grupo social que se reconoce y da voz a una cultura mixta. Se trata de un fenómeno híbrido que refleja una identidad cultural que no se puede definir en términos de categorías binarias. Debemos, por lo tanto, reimaginar muchos de conceptos sobre identidad y raza en los Estados Unidos del siglo XXI, era marcada por una incesante recombinación de culturas diferentes.

El spanglish como marcador de identidades in-between

Es interesante notar que la forma en la que se utiliza el *spanglish* refleja la manera en

la que los latinos en Estados Unidos perciben su propia identidad. El uso de *spanglish* arroja luz sobre los importantes cambios que han caracterizado las diferentes olas inmigratorias a Estados Unidos. Entre los años 20 y 50 prevalecía la tendencia a asimilarse totalmente a la cultura norteamericana y, concretamente, a sus parámetros lingüísticos y socioculturales, lo que llevó al estudioso Gómez-Quíñones a acuñar la expresión “asimilación negativa” (en Stavans 2000: 7) para referirse a los latinos que adoptaban costumbres norteamericanas abandonando su cultura originaria.

Sucesivamente, en particular en el marco de las reivindicaciones socio-culturales de los años 60, los latinos empezaron a mostrar la firme intención de preservar sus raíces culturales, como acto de rebelión contra un entorno hostil (Morales 2002: 63).

Sin embargo, cabe notar que, recientemente, múltiples factores están determinando un significativo cambio de perspectiva y de actitudes. En primer lugar, los latinos son la población cuyo número aumenta más rápidamente en Estados Unidos, lo que conlleva una creciente influencia sociocultural, política y económica en la sociedad estadounidense. En segundo lugar, se nota una marcada tendencia a conservar sus raíces latinas no en oposición a la realidad estadounidense en la que viven, sino como elemento enriquecedor de una identidad plural y “mestiza”. Su cultura originaria, anteriormente abandonada, está siendo revalorizada y considerada como un aspecto fundamental de su identidad, ya no como un estigma (Álvarez 1997, Morales 2002, Toribio 2002, Stavans 2003, 2008). Por consiguiente, este trabajo pone de relieve que el *spanglish* no implica la aserción de la cultura latina en contraste con la norteamericana; por el contrario, como el término “*spanglish*” (o “*espanglish*” o “*espanglés*”) sugiere, en la base del fenómeno subyace la idea de mezcla, concepto moderno de lo que significa ser americano en el siglo XXI.

Los latinos de Estados Unidos son hoy en día conscientes de que poseen una identidad laberíntica, compleja, multiforme. Las actitudes que prevalecieron hasta los años 70, concretamente de resignada asimilación entre los años 20 y 50 y, luego, de firme oposición a partir de los 60, han sido reemplazadas por la noción esencial de transculturación. Es necesario examinar, por lo tanto, el complejo proceso de redefinición de la identidad latina en Estados Unidos porque, como Du Bois destacó hace tiempo, el problema del siglo XXI sería el problema de la línea de color, siendo la mezcla y el multiculturalismo sus *leit motifs* distintivos (en Stavans 2000: 14).

No obstante su innegable relevancia de amplio alcance, el *spanglish* ha sido, y todavía es, muy a menudo, víctima de menosprecio por parte de lingüistas hispanos y anglo-americanos, quienes temen que podría comprometer seriamente la integridad tanto del español como del inglés (Hernández 2004, Li-Hua Shan 2002, Osio 2002, González 2008). Sin embargo, vivir en medio de dos civilizaciones –o, con palabras de Stavans “to live on the hyphen, to inhabit the borderland” (Stavans 2000: 5) – no supone necesariamente una pérdida causada por la elección de un mundo en detrimento del otro; al contrario, puede representar un fértil y rico terreno, donde el concepto de ‘matiz’ adquiere prominencia sustituyendo categorías étnicas estrictas. El *spanglish* se encuentra en la intersección donde el “yo soy” se encuentra con el “I am”, generando una única transformación de ambas lenguas y culturas en un nuevo sentido de identidad. A este propósito, Torres pone de relieve que “la conjunción del español y del inglés, en sus infinitas manifestaciones, refleja la emergencia de identidades con ribetes de postmodernidad que desafían los cánones establecidos en todos los órdenes” (Torres en Betti 2015: 11).

Por consiguiente, lejos de ser dueños de una identidad pura, cristalizada y estática, los latinos en Estados Unidos se benefician

del encuentro enriquecedor y de las continuas interconexiones entre dos civilizaciones.

Como sugiere el término, el *spanglish* es una manifestación de contacto lingüístico entre el español y el inglés. Varios estudios (Stavans 2000, Salaberry 2002, Fairclough 2003, Racine 2003) señalan que el *spanglish* no es un fenómeno ni anómalo ni sorprendente, sino más bien el resultado natural de situaciones de contacto lingüístico, tal como el “portuñol” (la mezcla de español y portugués en la frontera entre Brasil y Argentina), el “franglais” (la mezcla de francés e inglés en Canadá) y el “cocoliche” (la mezcla de italiano y español en Argentina) (Montés-Alacalá 2009). Es un proceso natural en comunidades bilingües que no puede “neither be stopped nor imposed” (Fairclough 2003: 200). Sin embargo, como bien subraya López García-Molins (en Betti 2015) sería reduccionista definir el *spanglish* simplemente como el resultado del contacto entre lenguas, dado que hablamos de una “práctica [que] se ha consolidado socialmente y ha acabado por asumir valores simbólicos” (López García-Molins en Betti 2015: 11).

Múltiples son las definiciones propuestas para este comportamiento lingüístico y va más allá del alcance del este trabajo analizarlas todas detalladamente. Sin embargo, lo que queremos destacar es que todavía no hay consenso en cuanto a la definición y las características exactas de este fenómeno que ya ha trascendido fronteras. El *spanglish* no es, simplemente, como se podría pensar, el español hablado en Estados Unidos, sino una estrategia verbal, una marca de identidad para los latinos, que subrayan la importancia de su herencia cultural como parte integrante de su identidad y que, al mismo tiempo, reconocen que “Gringolandia, after all, is our ambivalent, schizophrenic hogar” (Stavans 2000: 13).

El *spanglish* es una forma de concebir identidad y cultura, “a space where multiple levels of identification are possible” (Morales 2002: 54). Se trata de un vehículo comunicativo

que permite la creación de una nueva identidad multifacética y saca a la luz una nueva forma de ser estadounidense basada en el mestizaje y la diversidad.

En el intento de definir el *spanGLISH*, resultan fundamentales los conceptos de frontera e interconexión que describen la experiencia de los latinos en Estados Unidos como híbrida, *in-between*, fluctuando entre y fundiendo dos lenguas, dos culturas y dos civilizaciones en constante evolución (Johnson 2000: 160, Betti 2008, Price 2010).

Hay escritores de origen latino, como Gloria Anzaldúa, que se definieron como huérfanos, expresando en sus obras el agudo dolor y la desorientación de no pertenecer a ningún lugar:

We are your linguistic nightmare, your linguistic aberration, your linguistic *mestizaje*, the subject of your burla. Because we speak with tongues of fire, we are culturally crucified. Racially, culturally, and linguistically, somos huérfanos—we speak an orphan tongue (Anzaldúa 1987: 401).

Esta es una cita sumamente emotiva que rebosa energía, rabia, dolor y desafío, y al mismo tiempo, parece casi amenaza. Reta, abiertamente, a los opositores que desprecian el *spanGLISH*. El término “crucified” evoca una imagen de extremada y deliberada crueldad, y simboliza la injusta denigración sufrida por el *spanGLISH*. Sin embargo, Morales observa que muchos críticos erróneamente demonizan la frontera como espacio de pérdida y pone de relieve que es inapropiado definir la identidad de los latinos en Estados Unidos y, por consiguiente, el *spanGLISH*, con tintes negativos. Morales propone, entonces, invertir la perspectiva cuando se aborde el tema, transformando la definición “ni/ni” en la celebración de “a fertile terrain for negotiating a new identity” (Morales 2001: 6).

Con el fin de expresar de manera vívida las complejidades que el *spanGLISH* implica, Stavans utilizó la descripción de jazz de Herbie Hancock:

“It is something very hard to define, but very easy to recognize” (en Stavans 2003: 5). Como nota el lingüista Price, la referencia al jazz es reveladora porque establece una comparación con una fuerza creativa e innovadora que surgió de las clases bajas para obtener, luego, consideración y prestigio también en los niveles sociales más altos (Price 2010: 30). Además, el *spanGLISH* ha sido comparado con la música también por su espontaneidad, creatividad y dinamismo. Compartiendo la misma metáfora musical, el poeta portorriqueño Pedro Pietri define el *spanGLISH* como una lengua “free-style” (en Stavans 2003: 3), subrayando que es un fenómeno esencialmente espontáneo que elude estándares y reglas rígidas.

Estamos frente a una realidad en continua evolución, lo que hace de cada hablante un pionero (Stavans 2003).

Cabe subrayar que, en las últimas décadas, las comunidades latinas en Estados Unidos están rehabilitando el término *spanGLISH* y numerosos lingüistas que han investigado el fenómeno ponen de relieve que los jóvenes conciben este comportamiento lingüístico como negación de la dicotomía “nosotros/ellos”, y, más en general, de la noción de pureza racial (Morales 2002, Toribio 2002, Stavans 2003, 2008). Desafiando nociones puristas de identidad y rígidas categorizaciones socio-culturales, el *spanGLISH* ha abierto nuevas perspectivas sobre temas de identidad cultural; en particular, los modelos inflexibles de inclusión o exclusión están siendo reemplazados paulatinamente por nuevas formas transnacionales híbridas (Morales 2002).

Las investigaciones de Zentella sobre las actitudes de los jóvenes hacia el *spanGLISH* revelan que, abandonando la elección entre el “prestigious English monolingual world” y el “stigmatized Spanish monolingual world” (Zentella 1997: 114), las nuevas generaciones de latinos en Estados Unidos ven este comportamiento lingüístico como una tercera posibilidad.

Después de haber trazado un cuadro general sobre lo que es el *spanglish* en Estados Unidos, este estudio tiene el objetivo de analizar la forma en la que el *spanglish* refleja identidades mestizas, multiculturales y transculturales en dos obras literarias de autores de origen latino, concretamente “The Raza Who Scored Big in Anáhuac” de Gary D. Keller y “El Bacalao viene de más lejos y se come aquí” de Aurora Levins Morales.

“The Raza Who Scored Big in Anáhuac” de Gary D. Keller

Gary D. Keller recibió la Mención de Honor en 1984 por “The Raza Who Scored Big in Anáhuac”², un relato breve que cuenta el regreso del protagonista, chicano, al país de sus padres, es decir México. Como en muchas otras narraciones de escritores de origen latino, incluidos el conocido “Pollito Chicken” y el cuento “El Bacalao viene de más lejos y se come aquí” escritos, respectivamente, por las autoras puertorriqueñas Ana Lydia Vega (1977) y Aurora Levins Morales (1983), el regreso a las raíces es uno de los temas principales en la literatura latina de Estados Unidos.

Reminiscente del género literario del *Bildungsroman*, el protagonista del cuento de Keller gana conciencia de su propia identidad como mexicano-americano a través de un camino lento y doloroso.

Con notable agudeza, Keller revela un mundo cultural extremadamente complejo de estereotipos y divergencias considerables que hacen imposible para un mexicano-americano encajar en una única esfera cultural. El

reconocimiento y la aceptación de múltiples influencias culturales resulta ser, por lo tanto, una etapa crucial en la formación de la identidad chicana.

Por lo que concierne al idioma, la vitalidad del texto es lo que sobresale inmediatamente; el inglés y el español están rica y profusamente entremezclados, sobre todo en el empleo de sustantivos. Por consiguiente, más que de alternancia de códigos, la historia es un perfecto ejemplo de mezcla de códigos, lo que implica un contacto aún más cercano y una fusión más profunda entre el inglés y el español. Cabe precisar que hablamos de alternancia de códigos y mezcla de códigos para referirnos, respectivamente, a la alternancia interracional e intraracional (Mac Swan 1999, Callahan 2004, Betti 2008, Toribio en Price 2010).

El título, “The Raza who Scored Big in Anáhuac”, revela desde el principio la complejidad lingüística del texto, ya que, pese a que el inglés sea la lengua predominante del relato, o la “*base language*” usando la terminología de Grosjean (1982: 129), dos palabras términos están en español: “raza” y “Anáhuac”. Es interesante observar que en Estados Unidos ‘raza’ no identifica simplemente a los latinoamericanos, sino “the Mexican-American people; Mexican-Americans as a racial group, especially as characterized by a strong sense of racial and cultural identity” (*Oxford Dictionaries*: web)³. Anáhuac es un lugar geográfico y aparece escrito según la ortografía española, manteniendo así su autenticidad.

El protagonista es un joven de origen mexicano que vive en Estados Unidos y vuelve a México para asistir a un curso universitario. Al principio se siente “just another extranjero” (Keller,

² The Raza Who Scored Big in Anáhuac” aparece en *Tales of El Huilacoche* (1984) y en la antología: *The Chicano/Latino Literary Prize. An Anthology of Prize-Winning Fiction, Poetry, and Drama* editada por Stephanie Fetta en 2008.

³ *Oxford Dictionaries*. En en.oxforddictionaries.com

“The Raza”⁴: 84) en una tierra que no visita desde hace mucho tiempo. Tras haber perdido dominio del español escrito, es considerado como un “güero valín”, es decir un mexicano asimilado a la cultura estadounidense. A pesar de esto, el joven manifiesta el fuerte deseo de formar parte del mundo mexicano que Felipe, su amigo que sigue viviendo en México, representa “a Chicano hope for a binational carnalismo”, y se conmueve por su “heartfelt abrazo de correligionarios” (Keller, “The Raza”: 85).

El protagonista se encuentra sumergido en la realidad mexicana. El día de la Virgen de Guadalupe se acerca y él ve una multitud de peregrinos uniéndose en una procesión encabezada por unos curas. Por otra parte, Felipe le recuerda a los Mayas por sus rasgos indígenas y su lealtad a la cultura y tradiciones de su país.

Un día, el protagonista se deja convencer por Felipe a apostar todo su dinero al jai alai⁵, en ese momento se siente entusiasmado por un sentido de pertenencia a la vida mexicana: “Right then I felt muy raza, muy Mexican. Sí, con el pueblo” (Keller, “The Raza”: 87). Su estado emocional se evidencia en sus elecciones lingüísticas. Sus exclamaciones son todas en español y en la euforia del momento grita: “¡Sí se puede! ¡Vamos a ganar!” (Keller, “The Raza”: 90). Se siente parte de la multitud mexicana, excitado por la victoria.

Sucesivamente, pese a la renuencia del protagonista, Felipe lo convence para que celebre el ritual del jai-alai: debe pasarse una noche en un prostíbulo porque ningún “güero can claim to have known Mexico without having visited its muchachas” (Keller, “The Raza”: 91). Esta afirmación, junto con el comentario amargamente irónico de Felipe: “I’m sorry that we are not as

advanced as your civilization” (Keller, “The Raza”: 92) revela que, de hecho, no considera a su amigo un compatriota, sino más bien un “turista” (Keller, “The Raza”: 96).

Pese a la sensación de malestar sufrida, por ejemplo, cuando, dentro del prostíbulo se siente “a perfect stranger” (Keller, “The Raza”: 92), el protagonista intenta adaptarse a los típicos hábitos y comportamientos mexicanos. “It’s not my civilization, Shit, I just live there” (Keller, “The Raza”: 92), le dice a Felipe para marcar su distancia de la cultura estadounidense y, en cambio, su pertenencia a México. Sin embargo, sus esfuerzos resultan vanos, y cuando descubre que Felipe lo había engañado durante la apuesta, su desilusión es terrible. A pesar de eso, el protagonista estaba convencido de ser el “carnal” de Felipe (Keller, “The Raza”: 94); pero al final tiene que reconocer que a los ojos de muchos mexicanos él solo es:

the exotic Chicano, the güero valín with a rather hairy chest who maybe reminded them in his knit shirt of some phantasm image they had conjured in their head, a Robert Redford, well-heeled, privileged, and native in Spanish (Keller, “The Raza”: 96-97).

El cuento termina con las reflexiones del protagonista un año después, cuando ya es consciente de que Felipe y sus amigos lo habían juzgado según ideas preconcebidas. Reflexionando sobre su identidad, concluye que “the estranged is different from the tourist” (Keller, “The Raza”: 98), dándose cuenta, entonces, de que no pertenece totalmente a la cultura mexicana, aunque tampoco es un turista, porque México forma parte de su patrimonio cultural.

En el marco de un complejo proceso de autodescubrimiento, el protagonista afirma su identidad chicana, y llega a la conclusión de que

⁴ De aquí en adelante nos referiremos al trabajo de Keller “The Raza Who Scord Big in Anáhuac” como “The Raza”.

⁵ El jai alai (“fiesta alegre” en euskera) es un deporte de origen vasco, llamado también ‘cesta punta’.

"Por supuesto, the Chicano needs to gaze into smoky mirrors" (Keller, "The Raza": 98); es decir que la identidad de los chicanos es borrosa, sin una forma definida y estable dado que es parte de dos culturas y experimenta una evolución continua.

El uso del *spanglish* en el cuento revela la identidad híbrida del protagonista; se emplea como estrategia expresiva, un código mixto que es portador de múltiples influencias culturales. El idioma predominante es el inglés, lo que refuta, por lo tanto, definiciones del *spanglish* exclusivamente como español caracterizado por préstamos del inglés (Lipski 2004). Como este relato demuestra, notamos que el *spanglish* puede también suponer el proceso opuesto, o sea, el del inglés "invadido" por palabras españolas.

El protagonista, que es quien narra la historia en primera persona, se expresa en inglés pasando muy a menudo al español, tanto a nivel léxico como sintáctico, fenómenos conocidos, respectivamente, como mezcla de códigos y alternancia de códigos:

"Not only the money, but my life's dream, enough to live on so that I can take a full course of study and graduate. Porque, compis, tú eres mi cuate, ¿sabes? O, como dicen los tuyos, soy tu carnal" (Keller, "The Raza": 94).

"Pues, ponte chango, carnal. Pa' la próxima más aguza, vato. Porque ya aprendiste. That's what Buñuel meant in Los olvidados. Like they say in these parts, más cornadas da el hambre que el toro" (*idem*).

"No chingues. You' ll have the needle in my bun for over five minutes. It'll be an hour before I'll be able to move my leg!" – "Cómo que no chingues! That's what you should say to yourself" (Keller, "The Raza": 95).

Sin embargo, el texto se caracteriza por el cambio de código intraoracional, que, de aquí en adelante llamaremos simplemente mezcla de código.

Al principio de la historia, el protagonista intenta complacer a su amigo Felipe mostrando su conocimiento de la cultura mexicana:

Felipe pressed me hard on Aztlán, and pleased with his avid interest, I was proud to tell him about the meaning of César Chávez's black águila in a white circle, of "vato" and "cholo", the Sleepy Lagoon riots, the finer points of pachuquismo, the fate of Reies Tijerina, the difference between an acto and a mito, Los Angeles street murals, and the Operation Wetback of the '50s, and the silly tortilla curtain que parió (Keller, "The Raza": 84).

Las dos lenguas están en contacto no solo en las conversaciones con Felipe, sino también en la narración de sucesos pasados y en los monólogos interiores donde el protagonista expresa sus pensamientos y consideraciones personales. Esto prueba que se siente cómodo tanto con el inglés como con el español, las dos lenguas que reflejan las civilizaciones a las que pertenece.

Los fragmentos siguientes son ejemplos de mezcla de códigos en partes narrativas en las que el protagonista recuerda episodios pasados y expresa sus emociones:

One afternoon after class, at the tortería which surely has the best crema in the valley of México, La Tortería Isabel la Católica, only a few minutes from the university library which is a living historic-revolutionary mural, I confided in him a Chicano hope for a binational carnalismo. We were both brought to tears and to a heartfelt abrazo de correligionarios, not to mention compinches (Keller, "The Raza": 85).

Felipe and I went into an all-night estancia where they cut newspapers into napkins. We had steaming hot caldo tlalpeño. We had machitos, finely minced tacos of bull testicles sprinkled with aguacate and cilantro in piquante sauce (Keller, "The Raza": 92).

Yet, truly escarmentado that I am for having so readily and unselfconsciously confided in El Otro, that moment in the tortería, that heartfelt abrazo over tortas de lomo...How is it that two oprimidos of such divergent stirpes, of such varied formation, could have, if just for a transitory term, communed? (Keller, "The Raza": 97).

Lo que hemos observado es que las porciones de discurso en español son siempre caracterizadas por un importante valor emocional y cultural, como revela la siguiente frase del protagonista: “Sure, I know it. There are ruins there. Hay presencia del pasado” (Keller, “The Raza”: 92). Este es otro ejemplo de alternancia de códigos interracional dado que el hablante cambia idioma al comienzo de una nueva frase; los dos amigos están hablando de la región mexicana de Tulum donde vive la novia de Felipe. No es casual que el narrador pase al español para indicar “presencia del pasado”, una frase que no evoca simplemente tiempos pasados como la palabra inglesa “ruins”, sino también la cultura popular y los mitos profundamente arraigados en la cultura e historia mexicana.

El número total de palabras en español es 523, de las cuales 243 son sustantivos, lo que confirma la conclusión de Skiba de que los bilingües son propensos a cambiar idioma a nivel de los sustantivos (Skiba 1997). Con lo que concierne a los sustantivos en español, este estudio se ha propuesto identificar las razones por que no se mantuvo el inglés. Después de haber analizado el cuento, pudimos llegar a las siguientes conclusiones:

- Todos los sustantivos relacionados con la religión, ocho en total, están en español, tal como “novena”, “benditos”, “Ave María”, “Virgen de Tepeyac” y “Tontantzín” (una diosa madre azteca).
- La comida es una de las principales categorías expresada en español, como observa Maduro (2012). En particular, de los 28 términos típicos de México que el texto incluye, 10 son platos mexicanos: “tortilla”, “guayaba”, “jícama”, “caldo talpeño”, “machito”, “tacos”, “aguacate”, “cilantro in picante”, “tortas de lomo”, “chile”. Estas palabras perderían especificidad si fueran traducidas al inglés, y esta es, probablemente, la razón que explica la decisión del autor de mantener los nombres españoles. Sin embargo, el protagonista usa el español también para otros sustantivos, concretamente “crema”, “miel”, “café” y “té”, aunque no sean típicos de México; en este caso, el cambio de código no compensa ninguna necesidad léxica dado que se podían utilizar los respectivos términos ingleses, cream, honey, coffee and tea. Esta elección lingüística nos lleva a la conclusión de que, aunque exista un equivalente en inglés, los latinos en Estados Unidos eligen el español al referirse a la comida porque es el idioma que evoca una conexión muy íntima con el país de origen (Anzaldúa 2002, Price 2010, Maduro 2012).
- Las ciudades y áreas geográficas mexicanas mantienen las reglas ortográficas españolas, como son los ejemplos de “Anáhuac”, “Pelenque”, “Aztlán” y “México”. Además, lugares con valor emocional o cultural están en español; “casa”, “plaza” y “aldea” son los ejemplos más frecuentes.
- La mayor parte de los términos relacionados con la cultura y tradiciones mexicanas están en español, dándonos un total de 25 instancias, tales como “raza”, repetido cinco veces, “tierra”, “patria”, “carnal” (hermano, amigo), “cuate” (amigo, compañero), “amigo” y “carnalismo”. Podemos destacar cómo estas palabras expresan relaciones muy fuertes con la cultura nativa del hablante; el cambio de código evidencia, entonces, un fuerte sentido de pertenencia al país de origen.
- El narrador alterna inglés y español también cuando emplea términos o expresiones típicas de México que no tienen equivalentes en inglés. Como Maduro señala, la mayoría de las palabras en *spanGLISH* está profundamente arraigada en la cultura popular (Maduro 2012) y, parecido a su ejemplo de “orgullo” y a los ejemplos “alma”, “respeto” y “madre”, discutidos por Castellano (en Magagnini 1998)⁶, los personajes del relato de Keller utilizan once veces el sustantivo

⁶Los autores destacaban que esas palabras tienen matices de significado intraducibles al inglés.

“güero”, acompañado de adjetivos como “loco”, “pocho” y “valín”. “Güero” es un adjetivo, aquí utilizado como sustantivo, que significa rubio, de cabello claro; “pocho” es el término mexicano para chicano, mexicano-americano; “valín” es otra palabra del argot mexicano para referirse a un objeto de escasa calidad, o a algo o alguien insignificante. Resultaría difícil traducir estos términos sin perder los matices de significado que poseen en español. Asimismo, “vato” (pandillero, tipo, sujeto), “guayabera” (camisa suelta), “cholo”⁷ (pandillero), “chavos” (personas jóvenes), “gachupines” (término peyorativo para definir a los españoles en América Latina), “huarache” (sandalia mexicana) y “mestizo” son palabras típicas de América Latina y México, y se mantienen, por lo tanto, en español.

- La afirmación de Romaine (1985: 131) de que los “cultural-specific items” y, sobre todo, instituciones culturales y políticas se pueden considerar préstamos lingüísticos está confirmada por el análisis del cuento de Keller, como demuestran palabras y expresiones como “Universidad Nacional Autónoma”, “revolución estudiantil”, “Partido Revolucionario Institucional”, “profesor”, “maestras”, “El Frontón México” y “Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán”. Cada vez que el hablante discurre sobre temas políticos o se refiere a movimientos sociales mexicanos mantiene los nombres auténticos en español.

- Las interjecciones, exclamaciones y expresiones idiomáticas están en español. Ejemplos son “Tienen los huevos en la garganta” (Keller, “The Raza”: 90) y “más cornadas da el hambre que el toro” (Keller, “The Raza”: 94). Asimismo, están en español las frases pronunciadas de manera improvisada por los hablantes en momentos de implicación emocional, por ejemplo, “¡Viva la

revolución!” (Keller, “The Raza”: 93). A veces, palabras vulgares y expresiones como “¡coño!” y “¡Qué carajos!” están en español porque, como en los ejemplos citados, se trata de palabras o expresiones que les salen espontáneamente a los hablantes para expresar emociones intensas.

- Numerosos lingüistas (Poplack 2000, Musyken 2000, Litvina 2001, Salaberry 2002, Toribio 2002, Racine 2003, Hernández 2004, Martínez-San Miguel 2008, Sánchez 2008, Zentella 2008, Montés-Alcalá 2009, Price 2010, Maduro 2012) ponen de relieve que la alternancia de códigos tiene funciones sociales y pragmáticas. Esto lo confirma el estudio del cuento de Keller.

De hecho, cada elección lingüística refleja una estrategia discursiva específica, “¿Qué me dices?” (Keller, “The Raza”: 93) expresa sorpresa; ¿Verdad? en medio de una frase en inglés le sirve a Felipe para recibir confirmación de lo que acaba de decir y para asegurarse de que el interlocutor esté prestando atención: “And, besides, you have enough money now, ¿verdad? You’ve got your graduation ticket and you can give up your contingency pigeon, right?” (Keller, “The Raza”: 94). “¡Qué sé yo!” es un marcador del discurso en la frase: “You know, roots, ¡qué sé yo!” (Keller, “The Raza”: 84), lo que avala la opinión compartida entre lingüistas (Torres 1987, Zentella 1997, Johnson 2000) de que los marcadores del discurso son puntos donde el cambio de código suele ocurrir.

- Además, hemos notado que frases con valor conclusivo, tal como: “No más por no más” (Keller, “The Raza”: 91), “Tienes razón” (Keller, “The Raza”: 92) y “no cabe duda” (Keller, “The Raza”: 97) están en español.

- La frase “but there was no address, maybe the empty swimming pool, o como se dijo esa

⁷ También mestizo de sangre indígena y europea.

noche, una nulidad sin identidad remota, and barring that I found myself in the library” (Keller, “The Raza”: 96) respalda la opinión que los comentarios parentéticos sean otros puntos donde los hablantes suelen pasar de un código al otro (Torres 1987, Zentella 1997, Johnson, 2000). Sin embargo, es preferible hablar de tendencias y no de reglas generales dado que hay casos en que los comentarios explicativos se caracterizan por la yuxtaposición de ambas lenguas.

- Aunque hemos notado que, en este cuento, los cambios de códigos ocurren, principalmente, a nivel de sustantivos, las elecciones lingüísticas del autor con respecto a los adjetivos merecen atención. De los 37 adjetivos en español que aparecen en el cuento, 22 pertenecen a sintagmas nominales en los que el sustantivo está, igualmente, en español, como en los ejemplos siguientes: “pequeño burgués”, “gentil hombre” “raza cósmica”, “té danzante”, “novia santa”, “casa chica”, “malos hábitos”, “güero valín”, “güero pocho”. Todos estos adjetivos, junto con los sustantivos, forman sintagmas que perderían su significado si se separaran los dos componentes. “Pequeño burgués” indica una clase social precisa, asimismo, “gentil hombre” describe el profesor como una persona aún arraigada en ideales antiguos y que vive muy cómodamente. “Raza cósmica” es una teoría de José Vasconcelos según la que todas las razas desaparecerán por evolución formando una quinta raza, que él define como la raza final, engendrada por el proceso de mezcla racial (en Morales 2002: 12). “Té danzante” es un comentario irónico por parte del narrador para referirse al único momento en que las mujeres y los hombres mexicanos salen juntos, a las cinco de la tarde, como si las mujeres latinas se pasaran la vida sólo en casa desempeñando tareas domésticas. “Novia santa” evoca el ideal de la novia casta enteramente devota a su marido, mientras “casa

chica” es otra observación irónica por parte del narrador para referirse a la mentalidad machista que limita a las mujeres solamente al entorno y a las tareas domésticas. “Malos hábitos” pertenece a la frase hecha “los malos hábitos son duros de romper”. “Güero valín” y “güero pocho” significan, respectivamente, ‘persona rubia irrelevante’ y ‘mexicano-americano rubio’, y son expresiones típicas de México.

Por consiguiente, podemos llegar a la conclusión de que, cuando en el texto el español se usa tanto como sustantivo como adjetivo, el objetivo es expresar un concepto con una connotación sociocultural precisa que va más allá del significado denotativo de las palabras.

A la luz de la investigación realizada, destacamos que la alternancia de códigos es una estrategia expresiva, un vehículo comunicativo portador y transmisor de dos culturas. En particular, hemos observado que el cambio del inglés al español no es casual, sino que responde a la intención de preservar connotaciones y matices de significado que se perderían en la traducción al inglés.

“El bacalao viene de más lejos y se come aquí” de Aurora Levins Morales

A partir de los años 60 la literatura puertorriqueña en Estados Unidos se ha caracterizado por la tentativa de reimaginar la identidad cultural de los puertorriqueños como ciudadanos estadounidenses (Fahey 2001). Aurora Levins Morales participa en este intento y, en “El Bacalao viene de más lejos y se come aquí” (1983)⁸, trata el tema de la identidad puertorriqueña, denominador común a través de su obra literaria. Como Keller, la autora intenta

⁸ “El bacalao viene de más lejos y se come aquí” pertenece a la colección: *Cuentos: Stories by Latinas*, editada por Alma Gómez, Cherrie Moraga y Mariana Romo-Carmona en 1983.

definir la identidad mestiza de la protagonista por medio del reconocimiento de las dos culturas que han contribuido a formarla.

El primer dato interesante que podemos notar es que la primera palabra del título del cuento está en español: “Bacalao”; voz que se repite al final, cuando la protagonista recuerda, de manera nostálgica, olores y sabores del pasado, tal como “the taste of bacalao cooked up with onions” (Levins Morales, “El Bacalao”⁹: 210).

La protagonista, una joven de origen puertorriqueño que vive en New England, prepara sus maletas para ir de viaje a su tierra nativa, pero en vez de sentirse feliz se siente abrumada por el “weight of [her] own fears” (Levins Morales, “El Bacalao”: 204). Desde el principio, la joven manifiesta su ansiedad e incertidumbre a propósito de su identidad, lo que es eficazmente expresado por medio del monólogo interior: “I panic regularly. I can’t go! I don’t want to go. I don’t want to know the answers to my questions: will it be different? Do I belong? Is it home?” (Levins Morales, “El Bacalao”: 204).

Poco tiempo después de su llegada, la protagonista se deja seducir completamente por el paisaje lujuriente de Puerto Rico; estamos a la altura del párrafo titulado “Esa Noche la Luna Caía en Gotas de Luz”, y es interesante notar que está escrito enteramente en español, a diferencia de otras partes de la historia.

A diferencia de la descripción del medio ambiente visto desde el avión, la que abre “Esa Noche la Luna Caía en Gotas de Luz” tiene un estilo notablemente diferente. En ambos casos la mujer se queda fascinada ante la belleza del entorno natural, sin embargo, mientras que, en el primer caso, la descripción se limita a un listado de elementos naturales acompañados por un

adjetivo (“rainfilled clouds”, “a patch of turquoise sea”, “a line of white surf” y “green palms”), el pasaje en español es caracteriza por una mayor complejidad poética y discursiva:

Afuera la luna se derrama en una llovizna finita. El cafetal, los guineos recién sembrados, la tierra roja del camino, mi piel recién acariciada: todo se empapa de luna. ¡Qué truca de la noche! Faltan horas todavía. Paso por paso, calladita, tomo el camino hasta mi casa por el aire florecido en la hora más secreta del barrio, cuando hasta los perros se esconden debajo de las casas. Quise cantar. Quise hablar en poesía, pero cuando llegué por fin a mi puerta, tenía la garganta amarrada de silencio y luz, y florecitas minúsculas de luna llena por toda mi piel (Levins Morales, “El Bacalao”: 205-206).

La protagonista, que acaba de salir de la casa de un amigo de la infancia tras haber pasado una noche juntos, se siente totalmente sumergida en el medio ambiente que la rodea. En un momento de gran intensidad emotiva, la joven se siente parte de la naturaleza, llenándola de alegría y júbilo y haciéndole sentir la necesidad de cantar y hablar poéticamente. La relación entre lo emotivo y lo cognitivo ha sido el objetivo de numerosos estudios en las últimas décadas, y los hablantes monolingües han sido los participantes más comunes de las investigaciones (Damasio, LeDoux, Panksepp en Harris *et al.* 2006). Sin embargo, se ha prestado escasa atención a las interconexiones entre excitación emocional y el sistema lingüístico en los hablantes bilingües. Los estudios realizados en las últimas décadas sobre este tema indican que los hablantes bilingües pueden catalogar memorias autobiográficas en su primer o segundo idioma, lo que significa que las memorias se archivan en una lengua específica (Schrauf y Rubin en Harris *et al.*

⁹ De aquí en adelante nos referiremos al cuento “El Bacalao viene de más lejos y se come aquí” como “El Bacalao”.

2006). Por ejemplo, los recuerdos de la infancia se conservan, junto con su contexto emocional, en el idioma nativo. Es necesario precisar que el término ‘idioma nativo’ se refiere al primer idioma aprendido cronológicamente, aunque no sea la lengua que el individuo conoce mejor o utiliza más frecuentemente (Harris *et al.* 2006). Hay estudios que demuestran que los acontecimientos autobiográficos son representados mentalmente, junto con palabras y frases en el idioma en el que ocurrieron. Por lo tanto, los recuerdos de episodios autobiográficos varían según el idioma en el que el recuerdo se da y, si el idioma del recuerdo coincide con aquello en que el episodio fue originalmente codificado, la intensidad del recuerdo y de las emociones aumenta notablemente (Schrauf y Rubin 1998, 2000). Por lo tanto, las memorias de la infancia evocan emociones más intensas si se expresan en el idioma nativo (Schrauf y Rubin 2000).

Esto es precisamente lo que emerge del pasaje citado; la protagonista usa el inglés como lengua principal, pero pasa al español para manifestar connotaciones personales y culturales que no podrían ser expresadas en inglés con la misma intensidad y matices de significado.

A excepción del primer subtítulo “Passports”, que relata los últimos días de la protagonista en Estados Unidos, todos los otros subtítulos están en español, aunque la narración discurra en inglés. “Esa noche la luna caía en gotas de luz” introduce el segundo capítulo donde, como notamos antes, la protagonista utiliza el español para expresar intensas emociones asociadas a memorias de su tierra natal. “Sí los escritores son así”, “Algunas cosas no cambian”, “Vivir es un peligro...Y muerto no se puede vivir” y “El bacalao viene de más lejos y se come aquí” tienen una precisa función ilocutiva, parecen máximas dado que resumen experiencias y reflexiones vitales. La elección del español para estos títulos sugiere que la autora se está dirigiendo a un público bilingüe, capaz de captar la herencia cultural transmitida por el español y, al mismo tiempo,

de seguir la narración en inglés. A este propósito, Callahan comenta que “some of the dialogues would remain beyond the comprehension of a monolingual reader” (Callahan 2004: 31).

Por consiguiente, un lector monolingüe, de habla inglesa o española, no lograría apreciar enteramente estos textos, ya que tendría dificultades para captar y entender los matices sugeridos por la fusión de las dos lenguas. “If you speak *Spanglish* you know that someone is bilingual and that you can communicate with them on a deeper level because you share biculturalism”, destaca González (2010: 1).

Otra palabra en español que no se traduce al inglés es “barrio” (Levins Morales, “El Bacalao”: 208), que posee connotaciones geográficas, lingüísticas y culturales. Barrio es símbolo de casa, tradiciones y comunidad. Sus fuertes implicaciones llevaron a los puertorriqueños en Nueva York a utilizar el mismo término, *El Barrio*, para referirse al Harlem español de Nueva York, que ha sido el centro de la comunidad puertorriqueña desde los años 20. El Barrio nunca ha sido para los puertorriqueños y los llamados *newyoricans* un lugar simplemente físico, sino también y, sobre todo, un lugar emocional, un espacio para refugiarse de la discriminación racial y social.

Como en “The Raza who Scored Big in Anáhuac”, en el cuento de Levins Morales las interjecciones y exclamaciones que emiten los personajes suelen estar en español: “¡Cómo no! Muchacha inteligente” (Levins Morales, “El Bacalao”: 209). Los dichos son típicos de una lengua y son, por lo tanto, partes del discurso en que los hablantes pasan de un idioma al otro, como destacan estudiosos como Valdés-Fallis, Poplack, McClure y Gumperz (en Montes-Alcalá 2009).

El relato termina en New England con las reflexiones de la protagonista sobre su identidad y la relación con su país de origen. Al final, llega

a una importante conclusión: “No. I don’t belong to Indiera. I never will. But Indiera belongs to me” (Levins Morales, “El Bacalao”: 210). Ella reconoce que, aunque su herencia cultural latina es un constituyente esencial de su identidad, no es el único factor que la determina. La protagonista se enfrenta a sus orígenes y herencia cultural y se da cuenta de que su identidad es el resultado de múltiples influencias. El viaje a Puerto Rico le revela aspectos fundamentales de su identidad; sin embargo, ella es “a child of the Americas” (Levins Morales 1986)¹⁰ y no simplemente una joven puertorriqueña.

“El Bacalao viene de más lejos y se come aquí” es un penetrante análisis de la identidad de los latinos en Estados Unidos: la protagonista no se identifica con una única ‘raza’ y la historia revela de manera eficaz lo que significa vivir en el cruce de dos culturas. El relato refleja una sensación compartida por gran parte de los estadounidenses de origen latino, especialmente los inmigrantes de segunda generación: la alienación de su tierra de origen que coexiste con un fuerte deseo de regresar.

Como en la poesía “Child of the Americas”, en “El bacalao viene de más lejos y se come aquí” se trasluce una gran pasión hacia la tierra nativa de la protagonista, su lengua, su comida y cultura. Tanto la poesía como el cuento no describen solamente una experiencia individual, sino que invitan a hacer una reflexión más amplia sobre la sociedad e identidad estadounidense en el siglo XXI.

La identidad americana se origina desde un complejo conjunto de influencias y factores y, reconociendo la importancia de su propio

patrimonio cultural híbrido, Aurora Levins Morales pone en entredicho la idea de la pura, auténtica y homogénea identidad estadounidense, ofreciendo un nuevo concepto de lo que significa ser ‘americano’.

Conclusión

Ambos “The Raza Who Scored Big in Anahuac” y “El Bacalao viene de más lejos y se come aquí” exploran la identidad de los latinos en Estados Unidos, haciendo hincapié en los conflictos y emociones experimentados especialmente por los inmigrantes de segunda generación, que se encuentran en la encrucijada entre dos mundos.

En lugar de centrarse en las luchas de los inmigrantes contra las adversidades y la discriminación sufridas en Estados Unidos, como hicieron novelas anteriores de autores latinos (Thomas 1967, Pietri 1969, Mohr 1973, Zenón 1974, González 1980), los dos relatos prosiguen el esfuerzo de la literatura *nuyorican* y *chicana* explorando la experiencia de los individuos bilingües como ciudadanos estadounidenses que reconocen la importancia de preservar su patrimonio cultural latino como componente fundamental de su propia identidad.

“El Bacalao viene de más lejos y se come aquí” termina con la protagonista, que reconoce sus raíces puertorriqueñas como forjadoras de su identidad, pero entiende, al mismo tiempo, que también son fundamentales las experiencias vividas en Estados Unidos.

Como José Antonio Villareal en su novela vanguardista *Pocho*, Keller continúa la

¹⁰ “Child of the Americas” es una poesía publicada por Aurora Levins Morales en 1986 donde define su identidad puertorriqueña como de múltiples elementos: componentes latino americanos, africanos, judíos y norteamericanos.

investigación del agudo conflicto sufrido por jóvenes de origen latino atrapados entre, e influenciados por, dos mundos, divididos entre la lealtad hacia su país de origen y la integración en la sociedad estadounidense.

Es interesante considerar que los protagonistas de los cuentos examinados regresan a sus países de origen por razones diferentes. El joven en “The Raza Who Scored Big in Anáhuac” se entusiasma por la oportunidad de vivir una experiencia auténticamente mexicana y se convence de pertenecer exclusivamente a esta cultura, rechazando la estadounidense. La protagonista en el cuento de Aurora Levins Morales es, en cambio, bastante escéptica sobre las ventajas que el viaje a Puerto Rico podría brindarle, pero decide ir para comprender de una vez a qué lugar pertenece.

A pesar de las dos actitudes diferentes, los dos llegan a conclusiones similares. Ambos se dan cuenta de que sus países de origen representan un componente esencial de sus identidades, aunque estas sean enriquecidas también por su vida en Estados Unidos.

En línea con el mensaje expresado por las célebres poesías “AmeRícan” (Laviera 1985), “Child of the Américas” (Levins Morales 1986) y “To Live in the Borderlands Means You” (Anzaldúa 1987: 94-95), los dos relatos muestran que la recuperación de su propio patrimonio cultural polimorfo y multifacético, también por medio de recuerdos de paisajes familiares, sonidos y perfumes, es fundamental en un camino de descubrimiento de sí mismos.

Podemos concluir, entonces, que la identidad plural que resulta de esta búsqueda compleja es una fuente de fuerza considerable ya que es una identidad nueva, híbrida, que trasciende razas, géneros y culturas, que permite que los individuos se sientan en “casa” en ambos mundos. Por lo tanto, las dos historias revelan que “The mixing of languages that occurs in

Spanglish is a metaphor for the mixture of race; it allows for races to have different voices in the same language, eliminating the need [...] to [think] in racial category” (Morales 2002: 48).

Tanto en “El Bacalao viene de más lejos y se come aquí” como en “The Raza Who Scored Big in Anáhuac” el inglés es el idioma principal; por lo tanto, este estudio se ha centrado en las razones por las que los autores pasan al español en determinadas situaciones narrativas. Hemos notado que la comida, las relaciones afectivas y familiares, las tradiciones, los objetos típicos, los lugares geográficos y todo lo relacionado a las raíces culturales puertorriqueñas y mexicanas se dan en español, así como expresiones idiomáticas y refranes.

Es sobre todo en “El bacalao viene de más lejos y se come aquí” donde la intimidad y las emociones son expresadas en español, lo que respalda la afirmación de Pérez: “English is very concise and efficient. Spanish has *sabrosura*, flavour” (en Álavarez 1997: 25). Esto resulta coherente con investigaciones que revelan que los bilingües, muy a menudo, perciben su idioma nativo como el más evocativo emocionalmente porque las palabras y las frases son asociadas a memorias personales. Kroll y Stewart destacan que las palabras en el idioma nativo (L1) se relacionan directamente con representaciones conceptuales en un “almacén conceptual” que es un depósito de significados que incluye las connotaciones emocionales y viscerales de palabras y frases (Kroll y Stewart 1994: 150-151).

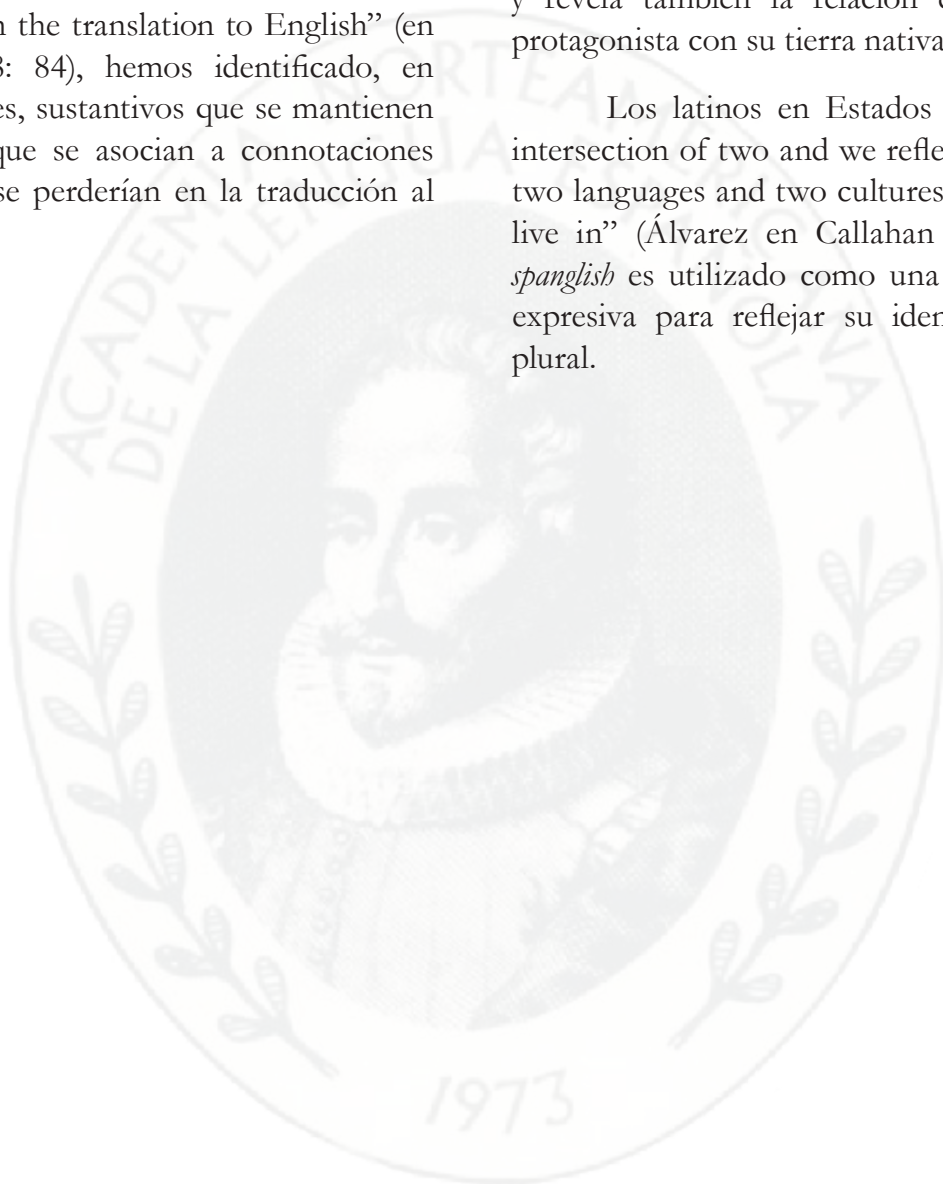
Contrariamente al proceso normal de adquisición de un segundo idioma, donde la necesidad de usar préstamos disminuye a medida que el conocimiento de la lengua meta aumenta (Taylor en Gass y Selinker 1993), el *spanglish* es caracterizado por un elevado número de préstamos; aunque es innegable que los préstamos son, inicialmente, utilizados como compensación por un escaso nivel lingüístico en la lengua meta, queremos destacar que son principalmente

usados como estrategia comunicativa, “phrases and sentences veer back and forth almost unconsciously, as the speaker’s intuition grabs the best expressions from either language to sum up a thought” destaca Álvarez (1997: 3).

De acuerdo con Castellano, que pone de relieve que “the essence of Latino culture often gets lost in the translation to English” (en Magagnini 1998: 84), hemos identificado, en muchas ocasiones, sustantivos que se mantienen en español porque se asocian a connotaciones específicas que se perderían en la traducción al inglés.

Los autores son bilingües que dominan ambos idiomas y que utilizan el *spanglish* con fines comunicativos específicos. En “The Raza Who Scored Big in Anahuac” la alternancia y mezcla de códigos evoca la cultura mexicana; asimismo, en “El bacalao viene de más lejos y se come aquí” evoca los sabores y las tradiciones puertorriqueñas y revela también la relación emocional de la protagonista con su tierra nativa.

Los latinos en Estados Unidos son “an intersection of two and we reflect a life between two languages and two cultures that our readers live in” (Álvarez en Callahan 2004: 118) y el *spanglish* es utilizado como una eficaz estrategia expresiva para reflejar su identidad mestiza y plural.



Referencias bibliográficas

- Alvarez, Lizette. "Spanish-English Hybrid is Spoken with no Apologies". *LatinoLink*, <http://www.latinolink.com/life/life97/03241.spa.htm>, December 15, 1997. Consultado el 16 de febrero de 2017.
- . "It's the Talk of Nueva York: The Hybrid Called Spanglish". *The New York Times*, 3, <http://www.nytimes.com/1997/03/25/nyregion/it-s-the-talk-of-nueva-york-the-hybrid-called-spanglish.html>, 1997. Consultado el 17 de marzo de 2017.
- Anzaldúa, Gloria. *Borderlands-La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco, Aunt Lute Books, 1987.
- . "How to Tame a Wild Tongue". *Herencia: The Anthology of Hispanic Literature of the United States*, eds. Nicolás Kanellos *et al.*, New York, Oxford UP, 2000, pp. 254-262.
- . "Linguistic Terrorism". *Spanglish*, ed. Ilan Stavans, Westport, Greenwood Press, 2008, pp. 123-124.
- Aparicio, Frances R. *Aurora Levins Morales*. Cengage Learning. Consultado el 19 de enero de 2016.
- Bentahila, Abdelâlia. *Language attitudes among Arabic-French bilinguals in Morocco*. Clevedon, Multilingual Matters, 1983.
- Betti, Silvia. *El Spanglish. ¿medio eficaz de comunicación?* Bologna, Pitagora Editrice, 2008.
- . "La definición del Spanglish en la última edición del *Diccionario de la Real Academia* (2014)". *Glosas*, 8, 8, 2015. Consultado el 15 de marzo de 2017.
- Callahan, Laura. *Spanish/English Code-switching in a Written Corpus*. Philadelphia, John Benjamins, 2004.
- Caulfield, Carlota y Darién J. Davis. *A companion to U.S. Latino Literature*. Suffolk (GB), Biddles Ltd, 2007.
- Cisneros, Sandra. *Woman Hollering Creek and other stories*. New York, Random House, 1991.
- Cohen, James, Kara T. Mc Alister, Kellie Rolstad, y Jeff MacSwan. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Somerville, Cascadilla Press, 2005, pp. 1921-1933.
- Concannon, Kevin, Francisco A. Lomelí, y Marc Priewe. *Imagined Transnationalism. U.S. Latino/a Literature, Culture, and Identity*. New York, Palgrave Macmillan, 2009.
- Criado, Lorenzo E. *Anglicismos hispánicos*. Madrid, Gredos, 1996.
- Domínguez Miguela, Antonia. *Pasaje de ida y vuelta: la narrativa puertorriqueña en Estados Unidos*. Huelva, Universidad de Huelva, 2010.
- . *Puerto Rican Literature*. Universidad de Huelva, <http://www.nbu.es/antonia.dominguez/pricans/>. Consultado el 22 de enero de 2016.
- Fahey, Felicia. *Beyond the Island: Puerto Rican Diaspora in "America" and "América"*. Ann Arbor, Michigan Publishing, 2001.
- Fairclough, Marta. "El (denominado) Spanglish en Estados Unidos: polémicas y realidades". *Revista Internacional Lingüística Iberoamericana*, 2. 2003, pp. 185-204.
- Fetta, Stephanie, ed. *The Chicano/Latino Literary Prize. An Anthology of Prize-Winning Fiction, Poetry, and Drama*. Houston, Arte Público Press, 2008.

Flores, Juan. “Pan-Latino/Trans-Latino”. *Identities on the Move: Transnational Processes in North America and the Caribbean Basin*, ed. Liliana Goldin, Austin, University of Texas P., 1999.

Friedman, Robert. “Language purists dismayed by Spanglish”. *Geolinguistics*, 27, 1, 2001, pp. 196-199.

Garrido, Joaquín. “Spanglish, Spanish and English”. *Amherst College*, 4, 2004. Consultado el 05 de febrero de 2016.

Gaspar de Alba, Alicia. *The Mystery of Survival and other stories*. Tempe, Bilingual Press, 1993.

Gómez, Alma, Cherrie Moraga, y Mariana Romo-Carmona. *Cuentos: Stories by Latinas*. New York, Kitchen Table, Women of Colour Press, 1983.

González, Ana Lucía. *Life in Spanglish for California’s young Latinos*, 6, 2010. Consultado el 20 de febrero de 2016.

González Echevarría, Roberto. “Is ‘Spanglish’ a language?” *Spanglish*, ed. Ilan Stavans, Westport, Greenwood Press, 2008, pp. 116-117.

Grosjean, François. *Life with two languages*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

Gumperz, John. J. “The sociolinguistic significance of conversational code-switching”. *Working Papers of the Language Behavior Research Laboratory*, 46. Berkeley, University of California, 1976. Consultado el 10 de marzo de 2017.

Harris, Catherine L., Jean B. Gleason, y Ayse Aycicegi. “When is a First Language More Emotional? Psychophysiological Evidence from Bilingual Speakers”. *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*, ed. Aneta Pavlenko, Clevedon, Multilingual Matters, 2006, pp. 257-283.

Hernández Cruz, Victor. *Bilingual Wholes*. San Francisco, Momo’s Press, 1982.

Jaimes, Humberto. “En América Latina también hablamos spanglish”. *Comunicación*, 5, 114, pp. 36-39, 2004. Consultado el 02 de octubre de 2016.

Kanellos, Nicolás. *The Greenwood Encyclopedia of Latino Literature*. Westport, Greenwood Press, 2008.

Keller, Gary D. “The Raza Who Scored Big in Anáhuac”. *The Chicano/Latino Literary Prize. An Anthology of Prize-Winning Fiction, Poetry, and Drama*, ed. Stephanie Fetta, Houston, Arte Público Press, 2008.

King, John. *The Cambridge Companion to Modern Latin American Culture*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

Kroll, Judith y Erika Stewart. “Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations”. *Journal of Memory and Language*, 33, 1994, pp. 149–74. Consultado el 05 de octubre de 2016.

Laviera, Tato. “AmeRícan”. *Benedición: The Complete Poetry of Tato Laviera*. Houston, Arte Público Press, 2014.

Levins Morales, Aurora. “El bacalao viene de más lejos y se come aquí”. *Cuentos: Stories by Latinas*, eds. Alma Gómez, Cherrie Moraga, y Mariana Romo-Carmona, New York, Kitchen Table, Women of Colour Press, 1983.

Li-Hua Shan, Shelley. “Spanglish moves into mainstream U.S. culture”. *Daily Texan*, 19, 11, 2002. Consultado el 15 julio de 2016.

Lipski, John, M. “Is ‘Spanglish’ the third language of the South?: truth and fantasy about U.S. Spanish”. The Pennsylvania State University, 2004. Consultado el 16 de agosto de 2016.

- Magagnini, Stephen. "Latinos, Language and Identity: Sense of pride growing, along with heated debate". *The Sacramento Bee*, 7. California, 1998. Consultado el 3 de marzo de 2017.
- Maduro, Roberto. *Spanish and its influence on American English*. Tulsa Community College, 2012.
- Maldonado, Denis. *Puerto Rico: mito y realidad*. Barcelona, Flamma, 1969.
- Mankiller, Wilma, et al. *The Reader's Companion to U.S. Women's History*. New York, Houghton Mifflin Company, 1998.
- Martínez-San Miguel, Yolanda. "Boricua (Between) Borders: On the Possibility of Translating Bilingual Narratives". *Spanglish*, ed. Ilan Stavans, Westport, Greenwood Press, 2008, pp. 72-87.
- Molinero, Leticia. "La incidencia del Espanglish, ¿evolución o subordinación?". *Apuntes*, 6, 1, 1998. Consultado el 19 de septiembre de 2016.
- Montes-Alcalá, Cecilia. "Attitudes Towards Oral and Written Code-switching in Spanish-English Bilingual Youths". *Research on Spanish in the United States*, ed. Ana Roca, Somerville, Cascadilla Press, 2000, pp. 218-227.
- . "Hispanics in the United States: More than Spanglish". *Camino Real*, 1, 2009, pp. 97-115. Consultado el 16 de junio de 2016.
- Morales, Ed. *Living in Spanglish. The search for Latino identity*. New York, St. Martin's Press, 2002.
- Ngai, Mae M. *Impossible Subjects: Illegal Aliens and the Making of Modern America*. Princeton, N.J., Princeton University Press, 2004.
- Olague, Susana. "Towards New Dialects: Spanglish in the United States". *Chass*, 2003. Consultado el 06 de febrero de 2016.
- Osio, Patrick. "No se habla Spanglish: Useless hybrid traps Latinos in language barrio". *Houston Chronicle*, 1C, 4C. 2002. Consultado el 07 de junio de 2016.
- Ossman, Susan. *The places We Share: Migration, Subjectivity, and Global Mobility*. Lanham, Lexington, 2007.
- Padilla, Félix M. *Latino ethnic consciousness: the case of Mexican-Americans and Puerto Ricans in Chicago*. South Bend, University of Notre Dame, 1985.
- Piñero, Miguel. "This Is Not the Place Where I Was Born". *Currents From the Dancing River*, ed. Ray González, New York, Harcourt Brace, 1994.
- Poplack, Shana. "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching". *The Bilingualism Reader*, ed. Wei Li, New York, Routledge, 2000.
- Pountain, Christopher J. "Spanish and English in the 21st century". *Donaire*, 12, pp. 33-42. 1999. Consultado el 16 de julio de 2016.
- Price, Tom. "What is Spanglish? The phenomenon of code-switching and its impact amongst US Latinos". *The undergraduate journal of languages, linguistics and area studies*, 1/1, 2010. Consultado el 25 de junio de 2016.
- Racine, Marty. "Yours, mine y nuestros; when English and Spanish blend, it becomes a lengua all its own". *The Houston Chronicle*, 4, 1, 2003. Consultado el 11 de octubre de 2016.
- Ramos, Jorge. *The Other Face of America: Chronicles of the Immigrants Shaping Our Future*. New York, Harper Collins Publishers, 2002.

Roman, Dayelin. “The ideal language that reaches all Hispanics”. *Hispanicad.com*, 9, 2005. Consultado el 22 de agosto de 2016.

Rothman, Jason y Emy Beth Rell. “A linguistic analysis of Spanglish: relating language to identity”. *Linguistics and the Human Sciences*, 1, 3, 2005, pp. 515–536. Consultado el 22 de enero de 2016.

Salaberry, Rafael. “¿Qué es el Espanglish?” *Hispanica*, 12, 2002, pp. 3-4. Consultado el 15 de septiembre de 2016.

Schrauf, Robert y David Rubin. “Internal languages of retrieval: The bilingual encoding of memories for the personal past”. *Memory and Cognition*, 28, 2000, pp. 616–23.

Skiba, Richard. “Code-switching as a Countenance of Language Interference”. *The Internet TEST Journal*, 16, 1997. Consultado el 10 de septiembre de 2016.

Stavans, Ilan. *The essential Ilan Stavans*. New York, Routledge, 2000.

---. “Life in the Hyphen”. *The Essential Ilan Stavans*, ed. Ilan Stavans, New York, Routledge, 2000, pp. 3-25.

---. “Spanglish. Tickling the Tongue”. *World Literature Today*, 74, 3, 2000, pp. 555-558. Consultado el 16 de junio de 2016.

---. “The Sounds of Spanglish”. *The Essential Ilan Stavans*, ed. Ilan Stavans, New York, Routledge, 2000, pp. 26-40.

---. “Translation and Identity”. *The Essential Ilan Stavans*, ed. Ilan Stavans, New York, Routledge, 2000, pp. 231-240.

---. *Spanglish: The Making of a New American Language*. New York, Harper Collins Publisher, 2003.

---. *Conversations with Ilan Stavans*. Tucson, The University of Arizona Press, 2005.

---. “The Gravitas of Spanglish”. *Spanglish*, ed. Ilan Stavans, Westport, Greenwood Press, 2008, pp. 64-71.

Suárez-Orozco, Carola. “Formulating Identity in a Globalized World”. *Education and Globalization*, eds. Marcelo Suárez-Orozco y Desirée Qin-Hillard, Berkley, University of California Press, 2004.

Suro, Roberto. *Strangers Among Us: How Latino Immigration is Transforming America*. New York, Knopf, 2008.

Teck, Bill et al. *The Official Spanglish Dictionary: un User's Guía to More Than 200 Words and Phrases that Aren't Exactly Español or Inglés*. Fireside, New York, 1998.

Toribio, Almeida Jacqueline. “Spanish-English code-switching among US Latinos”. *International Journal of the Sociology of Language*, 158, 2002, pp. 89-119. Consultado el 20 de octubre de 2016.

United States Census Bureau. Consultado el 01 de febrero de 2016.

Vega, Ana Lydia y Carmen Lugo Filippi. *Virgenes y mártires*. San Juan, Editorial Cultural, 2002.

Vento, Arnoldo Carlos. *Mestizo: The History, Culture and Politics of the Mexican and the Chicano*. Lanham, University Press of America, 1998.

Villareal, José Antonio. *Pocho*. New York, Anchor, 1994.

Whitaker, Daniel S. *The Voices of Latino Culture: Readings from Spain, Latin America, and the United States*. Dubuque, Kendall/Hunt Edition, 1996, pp. 265-67.

Zentella, Ana Celia. *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford, Blackwell, 1997.

El español escrito en el ámbito educativo de EE.UU.: la acreditación docente en California

*Spanish Language in the U.S. Academic Landscape:
Teachers' Credentialing in California*

Rosario Outes Jiménez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

En este artículo se analiza el uso de la lengua en el ámbito académico de EE.UU., refiriéndose a estudios previos sobre diferentes destrezas y contextos del español norteamericano llevados a cabo por Lipski (2008), Montrul (2012), Moreno Fernández (2009, 2016 y 2017), Otheguy (2009), Escobar y Potowski (2015), Silva-Corvalán (1994 y 2006), Valdés (1997) y otros. En este caso, el análisis se ciñe a algunas variaciones morfosintácticas y léxicas que se detectan con respecto a la lengua escrita que se utiliza en el resto de los países hispanohablantes. El estudio de caso presentado es una parte extraída del modelo de prueba de acreditación docente del Departamento de Educación de California mediante la cual se obtiene la autorización para impartir clases en programas bilingües y de inmersión en español, como ejemplo paradigmático de la situación actual de la lengua española en la educación pública. A partir de esta evidencia, se invita a la reflexión sobre la actual marginación académica del español y su inevitable desplazamiento hacia el inglés, debido en parte a una planificación lingüística que promueve una educación monolingüe y relega a la lengua española a una condición de inestabilidad. De esta forma, se llama la atención sobre la necesidad de un modelo de lengua de referencia, como postula Moreno Fernández (2017), como elemento clave de la calidad de la enseñanza y del futuro del español en EE.UU.

Palabras clave

Bilingüismo, contacto de lenguas, español estadounidense, lectoescritura, morfosintaxis

Abstract

This article analyzes written Spanish language use in the U.S. academic arena, as previously chronicled in Spanish language studies within the USA, focusing on different skills as well as contextual dynamics involved, by Lipski (2008), Montrul (2012), Moreno Fernández (2009, 2016 y 2017), Otheguy (2009), Escobar y Potowski (2015), Silva-Corvalán (1994 y 2006), Valdés (1997) and others. The research at hand highlights some morphosyntactic and lexical features that differ from written language in the rest of the Spanish speaking world. A case study is presented using portions of a sample test that the California Department of Education utilizes to determine the language competence of applicants seeking credentials that enable them to teach Spanish, bilingual, and immersion classes. This evidence leads to further reflection regarding the current academic marginalization of Spanish. This article posits that marginalization persists due chiefly to curricular designs that, through language planning, promote a monolingual model of education in English while relegating Spanish language to a lesser status. As a result, attention is drawn to the need for the academic field to a Spanish language model of reference in the U.S., as stated by Moreno-Fernandez (2017), as a key element of educational quality and for the future of the language in the country.

Key words

Bilingualism, language contact, literacy, morphosyntax, U.S. Spanish

Catedrática del cuerpo de Escuelas de Idiomas de España. Licenciada en Filología Germanística en la Universidad de Salamanca. Máster en Gestión y Dirección de Centros Educativos de la Universidad de Barcelona. Doctoranda de Filología, Estudios Lingüísticos y Literarios de la UNED. Asesora Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la Consejería de España en EE.UU. (2009-2014). Asesora Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Instituto de Formación del Profesorado y Nuevas Tecnologías en Madrid (2014-2017). Asesora Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la Consejería para España en Alemania, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia (2017-). Coautora junto a Cristian Aquino-Sterling y Fernando Rodríguez-Valls del capítulo "Legislación educativa y educación bilingüe: continuidades y discontinuidades" en el libro Abriendo brecha: Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión, Dir.: Michael Guerrero, New Mexico, 2017.

C.e.: rosario.outes@mecd.es

Introducción

En EE.UU., según los datos de la Oficina del Censo Nacional de 2015, se calcula que existe una población de hispanos de casi 57 millones de personas, de los cuales más de 15 millones residen en California. Es el segundo país en el mundo y el primer estado en EE.UU. con mayor número de hispanohablantes respectivamente. En California, el 51% de los menores de 18 años es de origen hispano. La gran mayoría tiene conocimientos de español, si bien la competencia varía enormemente de unos a otros. El español está presente en las instituciones y servicios públicos, en el ámbito comercial y en la programación de medios de comunicación de gran audiencia. La vitalidad de la lengua está vinculada a la presencia histórica de hispanos, a la proximidad geográfica de México, a los vínculos familiares que gran parte de la población tiene en Latinoamérica, a las altas tasas de inmigración y a la creciente expansión económica y comercial del mercado hispano.

A pesar de esto, en las últimas décadas diversas políticas educativas han promovido el monolingüismo como principio de identidad nacional estadounidense a través de movimientos que reivindican la supremacía del inglés. En la década de los ochenta, bajo el mandato de Reagan, el movimiento *English Only* difundió una visión negativa del bilingüismo y propugnó medidas administrativas que acabaron instaurando un sistema educativo monolingüe. En 2001, bajo el mandato de George W. Bush se promulgó la ley federal *No Child Left Behind* (NCLB) que dejó sin efecto la ley de educación bilingüe de 1968 y relegó cualquier lengua que no fuera el inglés a una presencia testimonial en la educación pública, sin apoyo legal y prácticamente sin asignaciones presupuestarias. Se establecieron pruebas escolares de control externo que miden los resultados académicos exclusivamente en inglés y tienen una enorme trascendencia en la gestión

y el control educativos porque proporcionan los índices que se utilizan para planificar y evaluar el sistema escolar en todo el país. Paralelamente, en la mayoría de los estados se aprobaron leyes que replicaron esta normativa federal en el ámbito de las competencias estatales, como la Proposición 227 de 1998 que desmanteló los programas de mantenimiento de la lengua materna en California.

Más recientemente, y en sentido inverso, se ha manifestado una creciente conciencia sobre la necesidad de promover en el currículo escolar la competencia comunicativa en las “lenguas del mundo”, que tradicionalmente se denominaban lenguas extranjeras, por los beneficios cognitivos y socioculturales que su aprendizaje conlleva y por el papel crucial que el conocimiento de idiomas juega en una economía globalizada. En California, como respuesta a las políticas monolingües, han surgido iniciativas ciudadanas, como *Californians Together*, que abogan por la reimplantación y la mejora de la enseñanza bilingüe. La presión social llevó a varias administraciones educativas estatales a hacer ciertas concesiones, incluido el *California Department of Education* que desde 2012 expide el *Seal of Biliteracy*, un reconocimiento oficial para aquellos alumnos que demuestran un alto grado de competencia comunicativa en una lengua distinta del inglés al finalizar sus estudios secundarios.

En la misma línea, nuevas medidas políticas parecen avalar esta reivindicación del aprendizaje de lenguas en la enseñanza pública. En California, la recién aprobada Proposición 58 (de noviembre de 2016) ha dejado sin efecto la Proposición 227. El propósito de esta medida es dar cobertura legal a una mayor y mejor enseñanza bilingüe. Y, si bien es todavía muy pronto para evaluar el impacto que pueda tener esta medida en la enseñanza de español, se detecta un espíritu optimista en la comunidad escolar, las administraciones e instituciones educativas sobre la futura evolución y estabilización del español como segunda lengua del Estado y en la enseñanza reglada. Así pues, es oportuno incentivar el trabajo conjunto desde

distintos ámbitos y ángulos para apoyar esta tendencia y dotar a nuestra lengua de los recursos necesarios para afianzar su presencia en la vida pública del país.

El español estadounidense en las aulas

En el diseño curricular estadounidense la lengua española está clasificada como “lengua del mundo” y el reconocimiento que recibe por parte de la administración educativa dista mucho del que goza en el resto de los países monolingües, si bien los 8 millones de estudiantes de español en el sistema educativo norteamericano justificarían la consideración del español como segunda lengua de los EE.UU. (Moreno Fernández 2016: 16).

La enseñanza de o en español en California se concreta actualmente en una variada oferta de programas bilingües (Feinberg 2002) cuyo rasgo diferenciador fundamental es el objetivo que persiguen respecto al conocimiento de la lengua española y cuyo rasgo común es que todos fomentan una alta competencia de la lengua inglesa. Si bien las denominaciones de los programas pueden variar en los diferentes estados, los tipos de programas son:

1. Los conocidos como programas “bilingües” constituyen la mayor parte de la enseñanza en español y tienen un carácter sustractivo (Lambert 1977), como los modelos de transición temprana o tardía. En ellos el español se utiliza solamente como medio para asimilar a los estudiantes al inglés en el menor plazo de tiempo posible. De hecho, los estudiantes que cursan estos estudios son clasificados como ELL (*English Language Learners*) o LEP (*Limited English Proficiency*), cualquiera sea la lengua materna que efectivamente hablan. En muchas ocasiones el profesorado tiene un conocimiento escaso o limitado de la lengua española (Feinberg 2002, Guerrero 1998).

2. Los programas de español como lengua extranjera para alumnos L2 (FLES o FLEX) en primaria, los programas de bachillerato AP (*Advanced Placement*) y programas de mantenimiento para hablantes de herencia. Son programas que tienen escasa implantación, poco peso curricular y una carga horaria poco significativa.

3. Los programas de inmersión dual, dirigidos a alumnos L1 y L2 tienen como objetivo el desarrollo de una alta competencia lingüística en español e inglés, siguen un modelo de bilingüismo aditivo (Lambert 1977) y ponen especial énfasis en la lectoescritura. Estos programas representan un porcentaje del 6% del total (*Center for Applied Linguistics* 2011).

El estatus de la lengua española que resulta de esta oferta educativa queda en franca desventaja con respecto al de la lengua inglesa, lo cual genera un impacto social de gran calado (Fishman 1972). Se propicia una situación de diglosia, en la que los hablantes de español ven marginada su lengua a una condición precaria frente al inglés que es la lengua de instrucción por excelencia y a la que se asocia la esfera pública, el prestigio y las oportunidades socioeconómicas. Moreno Fernández, en su discurso de recepción en la ANLE del 15 de febrero de 2017 (publicado en *Glosas*, Volumen 9, Número 2) nos proporciona una descripción de diglosia más ajustada a la compleja y cambiante relación que se establece entre el inglés y el español en EE.UU. Si bien es cierto que el inglés representa la variedad alta (A) y el español ocupa el puesto de variedad baja (B), se pueden establecer subvariedades de cada una de estas lenguas para las formas cultas o generales (Aa y Ba) y subvariedades para las formas populares (Ab y Bb), respectivamente. La distribución de complejo diglósico de esquema doble que nos proporciona Moreno Fernández (2017) traza un marco conceptual que explica satisfactoriamente la realidad bilingüe de EE.UU., compuesta por usos lingüísticos que se conjugan

complementariamente y se conectan en una distribución flexible.

La subvariedad Bb o español popular se puede identificar con el *spanglish*, como uso o sistema de mezcla bilingüe, que se utiliza predominantemente en expresiones orales y en registros coloquiales. Refleja la doble identidad cultural de los hispanos en EEUU y, muchas veces, supone una alta competencia comunicativa en ambas lenguas. El *spanglish* presenta unas características muy singulares en cuanto a la presencia de anglicismos, alternancia de códigos y estructuras discursivas (Poplack 1980).

Por otro lado, la subvariedad Ba del español general estadounidense, que es la que se utiliza en el ámbito educativo, no cuenta con un modelo de referencia propio de los registros formales de las lenguas. Es pues oportuno, como indica Moreno Fernández (2017) que atendamos la necesidad de consensuar un modelo de español estadounidense, como variedad autóctona sin olvidar la naturaleza común que comparte con otras variedades de la lengua española, con el fin de orientar las decisiones en la tarea docente, apoyar programas bilingües de calidad que aseguren el futuro y la estabilidad del español en EE.UU y contribuir al progreso personal y económico de los hispanohablantes en EE.UU.

A tal fin, es necesario que se promuevan trabajos de investigación, observación y análisis de muestras de la lengua en el ámbito académico con el objeto de constituir una sistema de usos aceptados sobre las que se puedan elaborar las referencias normativas léxicas, ortográficas y gramaticales que sirvan para orientar la intervención docente y el aprendizaje de la lengua.

Algunas características de la lengua escrita

Son muchas y de diversa índole las características que distinguen el español en EE.UU. del que se usa en otros países monolingües. Por

un lado, la variedad estadounidense presenta influencias léxicas, morfosintácticas y fonológicas de los distintos países de origen de los hablantes. Por otro, el contacto con el inglés también se deja notar en elementos léxicos, estructurales y discursivos. Y, si bien los anglicismos pueden observarse en todas las variedades del español que se utilizan en países hispanos monolingües, su presencia es mucho más significativa en el español de los EE.UU.

En EE.UU. el dominio de la lengua de los hablantes de herencia de distintas generaciones va desde los que hablan con fluidez una variable prestigiosa del español hasta aquellos que solamente tienen habilidades receptivas de variedades rurales o de contacto, formando un espectro o continuo bilingüe (Valdés 1997, Silva-Corvalán 2001). El aprendizaje y el uso de la lengua están sujetos a distintos procesos que actúan aislada o conjuntamente sobre la competencia comunicativa: la adquisición incompleta de las estructuras más complejas de la lengua o el desgaste de las formas menos usadas, la falta de input en el ámbito escolar, la influencia directa del inglés y la adquisición de una variante de contacto. Es difícil determinar cuál de estas causas subyace a las peculiaridades observadas (Silva-Corvalán 1994).

Como consecuencia de los mencionados procesos, se generan distintos tipos de variaciones en el plano morfosintáctico, que se podrían agrupar como fenómenos simplificación, intensificación e hibridación (Otheguy 2009 y Silva-Corvalán 2006). La pérdida de recursos estructurales del sistema de la lengua y el consiguiente uso de una gramática simplificada es uno de los factores de mayor incidencia en los patrones lingüísticos que diferencian el español de los EE.UU. del que se habla en el resto de los países hispanohablantes. Un caso muy evidente es la reducción del paradigma verbal al modo indicativo y a formas no personales y el desuso paulatino de las construcciones de subjuntivo y condicionales. Otra característica que cita Otheguy es la

intensificación de fenómenos de baja incidencia, como puede ser el uso del pronombre expreso, que no está sujeto a una prohibición sistémica pero constituye una característica diferenciadora del habla en el español de EE.UU. Por último, Otheguy identifica fenómenos de hibridación sintáctica (2009: 237) en algunas peculiaridades del español estadounidense con respecto al sistema lingüístico hispánico en general que “parecen indicar la existencia de un sistema subyacente en el que han penetrado elementos de la sintaxis inglesa”.

Las características específicas del español estadounidense, originadas por fenómenos de simplificación, intensificación o hibridación son frecuentes en el español hablado y en ocasiones se detectan en el discurso escrito. Se han observado de forma recurrente en estudios de diferentes autores que describen y explican las variaciones de la lengua española en EE.UU., como: Lipski (2008), Escobar y Potowski (2015) y Montrul (2012). Entre otras características, se constata:

1. simplificación de las formas verbales (sobre todo de modo y aspecto)
2. falta de concordancia
3. inestabilidad del régimen preposicional
4. ausencia de la preposición “a” como marcador de objetos directos e indirectos animados
5. imprecisión en el uso del artículo para denotar conceptos genéricos o específicos
6. queísmo y dequeísmo

Estudio de caso: modelo de prueba de acreditación docente

Justificación y metodología de trabajo

La elección de analizar una prueba para el profesorado utilizada en el Estado de California

se debe al hecho de que, por un lado, es uno de los estados emblemáticos en lo que respecta a la presencia hispana en EE.UU. y, por otro, porque es uno de los estados donde las políticas educativas de asimilación al inglés han afectado más seriamente a la población escolar.

El análisis se realiza sobre un texto escrito dado que la expresión escrita es una destreza de especial relevancia en los registros de lengua formal que representa la expresión culta de una lengua y el uso aceptado como correcto por la comunidad de hablantes (Moreno Fernández 2010: 32-33) y está sujeta a pocas variaciones geolectales o sociolectales. La lectoescritura es una destreza propia de la población instruída y es donde se observa una mayor dificultad docente y discente L1 y L2 (Montrul 2012).

El texto escogido puede considerarse significativo desde un punto de vista académico porque pertenece a una prueba a través de la cual se mide la competencia lingüística docente: el *California Subject Examinations for Teachers- Languages Other Than English (CSET-LOTE Subtest III)* es la prueba oficial para obtener la autorización bilingüe que habilita a los maestros a enseñar en programas bilingües y de inmersión en español: http://www.ctcexams.nesinc.com/PDF/CSET_Prep/CS_147items.pdf. El *California Council for Teachers Credentialing (CCTC)* es el departamento gubernamental a cargo de las habilitaciones docentes. Los contenidos de las diversas pruebas de autorización bilingüe CSET se enmarcan dentro de los estándares establecidos por la Comisión en el manual: <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/Bilingual-Authorization-Handbook.pdf> (la matriz de la página 28 hace una descripción sucinta del contenido). La prueba se confecciona y se administra siguiendo unos criterios rigurosos y explícitos de validez y fiabilidad (Alderson, Clapham y Wall 1995, Bachman 2004). Expertos y educadores de todos los ámbitos educativos colaboran para establecer los contenidos, determinar su validez, revisar los ítems, analizar los índices de fiabilidad y los

informes de los resultados de la prueba.

En el presente estudio se observan algunos fenómenos, ya identificados por otros autores (Lipski 2008, Montrul 2012, Escobar y Potowski 2015 y Otheguy 2009), que constituyen unos patrones o fenómenos de variación frecuente con respecto al sistema de la lengua que se observa en los países monolingües y que han trascendido del ámbito de la expresión oral más o menos informal al de la expresión escrita en el ámbito académico de EE.UU.

Los textos seleccionados están extraídos de la tarea que se utiliza para medir la comprensión lectora (ítems 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 14) de la muestra que se ofrece como ejemplo para la preparación de la prueba en la página web del *California Council for Teachers Credentialing*.

Texto 1

6. Lea el pasaje a continuación y conteste la pregunta que sigue.

(A) Cuando la mayoría de la gente pinta su casa, sólo (B) piensa en términos del color de la pintura que utilizará. Pero también es fácil crear efectos especiales con un poco de pintura y unos cuantos materiales baratos. Puede crear un efecto de estucado en las paredes interiores sólo con añadir materiales arenosos a la pintura. (C) Lleve el efecto más allá clavando pedazos de madera distribuidos regularmente en la habitación para (D) impartir un efecto de antigüedad. Para (E) el decorado más moderno, puede elegir dos colores complementarios para una misma habitación. Por ejemplo, pinte tres paredes de un color y pinte la cuarta con el segundo (F) color, e invierta completamente el esquema en otra habitación. Como alternativa, puede pintar una pared de blanco y luego pasarle una esponja con otro color por encima. La mayor parte de las ferreterías venden utensilios para el proceso de poner color en las paredes con esponjas, y muchas ofrecen clases gratis en éstas y otras destrezas (G) de decoración del hogar.

¿Cuál de las siguientes respuestas describe mejor la actitud de esta autora con respecto a la decoración del hogar?

- A. Es importante tomar clases de decoración antes de tratar de decorar.*
- B. Es aconsejable invertir en materiales de decoración de alta calidad.*
- C. Es posible (H) para las personas sin experiencia lograr efectos especiales en el decorado.*
- D. Es esencial para el valor de una casa el incluir efectos de decoración creativa*

Tabla 1

Texto	Observación	Explicación (simplificación, hibridación o variación)	Sugerencia
(A) Cuando la mayoría de la gente pinta su casa	morfosintaxis	Especificación del sujeto. Uso de una frase temporal en lugar de una oración de relativo especificativa. Imprecisión Simplificación	<u>La mayor parte/la mayoría de la gente que pinta su casa</u>
(B) piensa en términos del color	léxico/estructura	Hibridación <i>in terms of</i>	piensa <u>en</u> el color
(C) Lleve el efecto más allá	léxico/estructura	Hibridación <i>take something further</i>	<u>consiga un efecto más audaz/moderno/etc.</u>
(D) impartir un efecto de antigüedad	léxico	Hibridación <i>impart</i>	<u>Infundir/ imprimir/ dar/ crear/conseguir un</u>
(E) el decorado	morfosintaxis	Debe emplearse el determinante “un” por referirse a un concepto general (un tipo de decorado) y no a un referente concreto. Variación	<u>un decorado</u>
(F) color, e	puntuación	No se utiliza coma entre oraciones coordinadas (en inglés es posible). Hibridación	<u>... color e...</u>
(G) de decoración del hogar	morfosintaxis	El artículo debe ser definido por referirse a un tipo específico de decoración (la del hogar) Variación	<u>para la decoración del hogar</u>
(H) para las personas sin experiencia lograr efectos especiales en el decorado.	morfosintaxis	Estructura con una forma no personal del verbo, sustituyendo el subjuntivo. Simplificación Hibridación	<u>que las personas sin experiencia logren efectos especiales</u> o <u>las personas sin experiencia pueden lograr efectos especiales</u>

Texto 2

Aunque los procesos de extinción son fenómenos naturales propios de la evolución, distintas investigaciones muestran que los más altos índices en las tasas de desaparición de especies son consecuencia de la acción destructiva de los seres humanos. El lugar más afectado es la selva tropical en donde la extracción indiscriminada de recursos naturales ha llevado a la pérdida de (I) la biodiversidad. Este es un llamado a todos los niveles: científico, económico, político y social para evitar la desaparición de la biodiversidad en las selvas tropicales. Es urgente educar a la gente sobre el tipo de ecosistemas que existen, especies de plantas y animales que los componen para que aprenda a protegerlos y apreciarlos. Los gobiernos deben promover la investigación para saber con qué tipos de ecosistemas contamos; y luego, darnos a conocer los resultados.

7. ¿Cuál de las siguientes es el objetivo principal de este pasaje?

- A. mostrar al público la necesidad de terminar con la extracción de recursos naturales
- B. documentar los índices de desaparición de especies de las selvas húmedas tropicales
- C. (J) convencer al público que es necesario proteger la variedad mundial de especies
- D. explicar las razones de la aceleración de la tasa de extinción de especies al nivel mundial

8. ¿Cuál de las siguientes respuestas describe mejor la recomendación principal de este autor?

- A. (K) convocar diferentes grupos para encontrar una solución juntos
- B. manifestarse contra la política ecológica del gobierno
- C. crear programas de investigación científica
- D. parar la extracción de recursos naturales

Tabla 2

Texto	Observación	Explicación	Sugerencia
(I) la biodiversidad.	morfosintaxis	El artículo definido implica la totalidad de la biodiversidad. El texto se refiere a una parte y no debería llevar artículo. Variación	<u>biodiversidad</u>
(J) convencer al público que es necesario	morfosintaxis	<i>Queísmo:</i> el régimen del verbo requiere la preposición “de”. Hibridación Simplificación	convencer al público <u>de</u> <u>que</u> es necesario
(K) convocar diferentes grupos	morfosintaxis	Falta la preposición “a” del objeto directo personal. Hibridación Simplificación	<u>A</u> diferentes grupos

Texto 3

9. Lea el pasaje a continuación y conteste la pregunta que sigue.

Coincido totalmente contigo cuando dices que los jóvenes son mucho más que una masa de ciudadanos desinteresados. Creo que su participación en programas de ayuda social y muchas otras actividades comunales es valiosa. Comparto también tu preocupación por las dramáticas cifras de inscripción electoral de la juventud como indican las encuestas recientes. Un país en el que vota (L) tan bajo porcentaje de jóvenes es una nación con problemas.

(M) ¿Cuál de los siguientes es un hecho que la autora de este pasaje implica?

- A. La participación de los jóvenes en el proceso electoral es pobre.
- B. La nación sufre por la (N) aptitud negativa de los jóvenes.
- C. La participación de los jóvenes en programas sociales es alta.
- D. La nación sufre por (Ñ) la ausencia de los jóvenes en la comunidad.

Tabla 3

Texto	Observación	Explicación	Sugerencia
(L) tan bajo porcentaje	morfosintaxis	El orden habitual de las palabras está invertido sin intención enfática. Hibridación <i>such a low percentage</i>	<u>un porcentaje tan bajo</u>
(M) ¿Cuál de los siguientes es un hecho que la autora de este pasaje implica?	léxico	“Implica” con el sentido de “sugerir”, “deducirse”. Hibridación <i>implies</i>	¿Cuál de los siguientes <u>enunciados/hechos se deducen/se desprenden de las palabras de la autora?</u>
(N) aptitud	léxico	Homónimo	<u>actitud</u>
(Ñ) ausencia de los jóvenes en la comunidad.	expresión	Imprecisión	<u>la baja participación juvenil en la sociedad</u>

Texto 4

10. Lea el pasaje a continuación y conteste la pregunta que sigue.

El año pasado pagué a la Universidad Central parte de la matrícula correspondiente al tercer año de carrera que cursaba mi hija. Obtuve un préstamo de la (O) universidad por el resto del valor de la matrícula, y mi primer pago se venció al mes. Pero mi hija se retiró de la Central antes del final del primer semestre. Ante esto (P) decidí no pagar ninguna otra cuota del crédito, y después de algunas discusiones con la universidad, ellos cancelaron el préstamo. Recientemente, mi hija solicitó traslado a otra universidad. Hace poco, la compañía que se está haciendo cargo de todo el papeleo para el traslado me dijo que hay una deuda pendiente con la Universidad Central y que esta información se la han dado a una compañía de crédito nacional. (Q) Me rebúso a tener que perder tiempo resolviendo este asunto con la compañía de crédito

Tabla 4

Texto	Observación	Explicación	Sugerencia
(O) universidad	ortografía	Mayúscula para referirse a una institución específica. Variación	<u>Universidad</u>
(P) decidí no pagar ninguna otra cuota del crédito, y después...	puntuación	La coma no precede a la conjunción de coordinación. Debería ir, en todo caso, acotando la oración temporal. Hibridación	decidí no pagar ninguna otra cuota del crédito y, después de algunas discusiones con la universidad, ellos cancelaron el préstamo
(Q) Me rebúso	morfosintaxis/ léxico	La forma reflexiva “rehusarse” con el sentido de rechazar pertenece a registros coloquiales/locales. Inadecuación	<u>Me niego a</u>

Texto 5

14. Lea el pasaje a continuación y complete el ejercicio que sigue.

Algunos educadores de (R) niños pequeños recomiendan precaución al permitirles a los jovencitos que tengan acceso a juguetes que usan tecnología moderna. Ellos apuntan al hecho de que, a pesar de que esta tecnología puede abrirles nuevos horizontes a los niños, no siempre es beneficiosa para ellos. Es cierto que muchos niños se enriquecen con este tipo de estímulo y refuerzo proporcionado por la reacción instantánea de estos juguetes. Pero algunos arguyen que los juguetes que siempre inducen a los niños a dar un paso o que dictan todos los pasos a tomarse, de hecho les roban la iniciativa, y no le dejan nada a la imaginación. (S) Además, porque muchos de estos juguetes no están diseñados para grupos de niños, (T) el uso excesivo de ellos puede limitar el desarrollo social del niño. De hecho, hay estudios que han demostrado que los niños que juegan en grupos adquieren destrezas de relaciones más sofisticadas. Dicho esto, muchos padres trabajan (U) tiempo completo y, a menudo, después de un largo día de trabajo tienen que ir de compras, cocinar, y llevar a cabo otros quehaceres caseros. Como resultado, estos padres frecuentemente están agradecidos del entretenimiento electrónico que inmediatamente calma a sus hijos y, por lo tanto, puede que lleguen a depender demasiado de estos pasatiempos estructurados.

Ahora escriba una respuesta, en español o en inglés, en la cual usted:

- resuma por qué algunos padres pueden sentir tentación (V) por explotar la tecnología moderna;
- identifique dos beneficios mencionados en este pasaje que se derivan del proteger a los niños de la tecnología moderna.

Tabla 5

Texto	Observación	Explicación	Sugerencia
(R) niños pequeños	léxico	Redundancia Hibridación <i>small kids, small children</i>	<u>niños</u>
(S) Además, porque muchos de estos juguetes no están diseñados para grupos de niños, el uso excesivo de ellos puede limitar ...	morfosintaxis	si se coloca la oración subordinada causal/explicativa antes de la principal, no se puede utilizar “porque”. Simplificación Hibridación <i>Since</i>	Además, <u>dado que/ puesto</u> que muchos de estos juguetes no están diseñados <u>para que los niños jueguen en grupo/compañía</u> , el uso excesivo...
(T) el uso excesivo de ellos	morfosintaxis	Variación	<u>su uso excesivo</u>
(U) trabajan tiempo completo	morfosintaxis	Hibridación <i>work full time</i>	<u>trabajan a tiempo completo</u>
(V) tentación por explotar	morfosintaxis	Variación	<u>tentación de explotar</u>

Consideraciones finales

En este texto se aprecian una serie de simplificaciones, hibridaciones, imprecisiones y peculiaridades que difieren del modelo general de la lengua. Esto nos lleva a reflexionar sobre la ausencia de un modelo de referencia del español estadounidense con un repertorio comunicativo que responda a las necesidades lingüísticas de los hablantes L1 o L2 en registros formales y equipare así su estatus con el del inglés en el ámbito educativo. Se requiere un proceso de estandarización o normalización que se ajuste a la singularidad de la lengua en EE.UU. y que ayude a consolidar su presencia como lengua de instrucción como ya formularon Moreno Fernández (2017) y Montrul (2012: 248).

A este fin, se requiere acordar, sistematizar y difundir un modelo de lengua que sin dejar de reflejar su carácter propio, reconozca el código compartido con el resto de países hispanos y conjugue las distintas variedades que coexisten en el territorio estadounidense (López García-Molins 2016). La labor investigadora, alimentada por un espíritu riguroso e inclusivo, es esencial para informar las políticas lingüísticas, para orientar la formación y acreditación del profesorado y para apoyar la intervención pedagógica de los docentes. Es una empresa de gran magnitud que requiere un esfuerzo conjunto de investigadores, docentes, administradores e instituciones al servicio de nuestra lengua.

Referencias bibliográficas

- Acosta Corte, Álvaro. “La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula”. *Revista Nebrija: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, n. 13, 2013, pp. 10-25.
- Alderson, J. Charles, Caroline Clapham, y Dianne Wall. *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- Bachman, Lyle F. *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- Cummins, Jim. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- Escobar, Anna María y Kim Potowski. *El español de los Estados Unidos*. Cambridge, Cambridge University Press, 2015.
- Feinberg, Rosa Castro. *Bilingual Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara, ABC-CLIO, 2002.
- Fishman, Joshua. *Do Not Leave Your Language Alone: The Hidden Status Agendas Within Corpus Planning in Language Policy*. Mahawh, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- Guerrero, Michael D. “Current Issues in the Spanish Language Proficiency of Bilingual Education Teachers”. *Texas papers in Foreign Language Education*, 3.3, 1998, pp. 135-49.
- Guerrero, Michael D. y María Consuelo Guerrero. “El discurso del español académico en una zona fronteriza: un caso de colonización benevolente”. *Journal of Latinos and Education*, 2013, pp. 239-253.
- Lipski, John M. *Varieties of Spanish in the United States*. Washington D.C., Georgetown University Press, 2008.
- López García-Molins, Ángel. “Bosquejo de historia de la norma lingüística del español a la luz de la irrupción del español de EE.UU.”. *Glosas*, vol. 9, n. 1, 2016, pp. 17-40.
- Montrul, Silvina. *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Chichester, UK, Wiley-Blackwell, 2012.
- Moreno Fernández, Francisco. *Qué español enseñar*. Madrid, Arco Libros. 2000.
- . “Los modelos de lengua: del castellano al panhispanismo”. *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, ed. Ana María Cestero Mancera, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2006, pp. 75-94.
- . “Dialectología hispánica de los Estados Unidos”. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, coord. Humberto López Morales, Madrid, Instituto Cervantes-Santillana, 2009, pp. 200-221.
- . *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, Arco Libros, 2010.
- . “El español en el sistema educativo de los Estados Unidos”. *Revista Tribuna Norteamericana*, n. 22, 2016, pp. 10-19.
- . “Español estadounidense: perfiles lingüísticos y sociales”. *Glosas*, vol. 9, n. 2, Marzo 2017, pp. 10-23.
- Otheguy, Ricardo. “El llamado espanglish”. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, coord. Humberto López Morales, Madrid, Instituto Cervantes-Santillana, 2009, pp. 222-47.
- Poplack, Shana. “Sometimes I’ll Start a Sentence in Spanish y termino en español: Toward a Typology of Code-switching”. *Linguistics* 18.7-8, 1980, pp. 581-618.

Silva-Corvalán, Carmen. *Language Contact and Language Change: Spanish in Los Angeles*. NY, Oxford University Press, 1994.

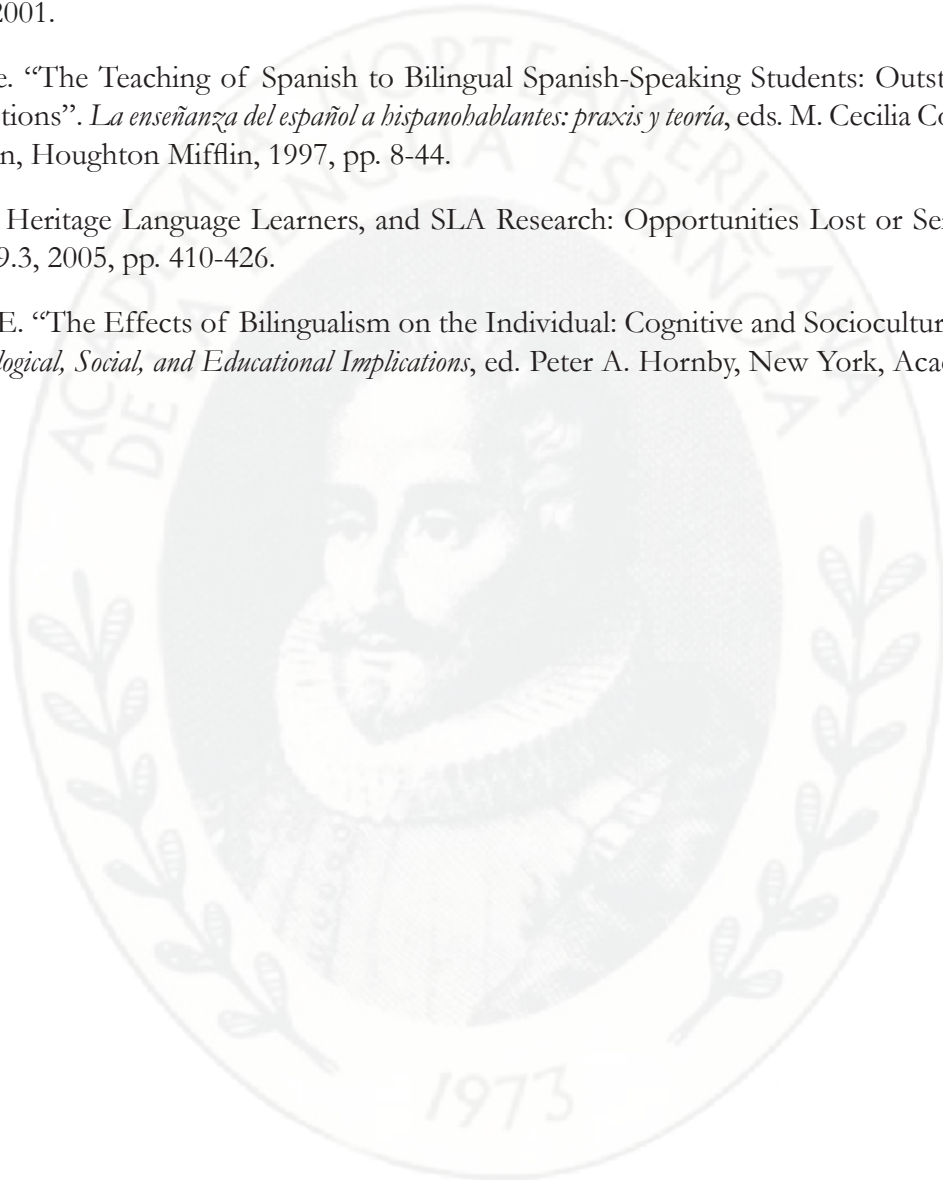
---. "El español de Los Ángeles: ¿adquisición incompleta o desgaste lingüístico?" *Estudios sociolingüísticos del español de España y América*. Madrid, Arco Libros, 2006, pp. 121-142.

Silva-Corvalán, Carmen y Andrés Enrique-Arias. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C., Georgetown University Press, 2001.

Valdés, Guadalupe. "The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions". *La enseñanza del español a hispanohablantes: praxis y teoría*, eds. M. Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón, Boston, Houghton Mifflin, 1997, pp. 8-44.

---. "Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?". *The Modern Language Journal*, 89.3, 2005, pp. 410-426.

Wallace, Lambert E. "The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences". *Bilingualism: Psychological, Social, and Educational Implications*, ed. Peter A. Hornby, New York, Academic Press, 1977, pp. 15-27.





**USTED
TIENE LA
PALABRA**

Eñe

Eñe

Carlos Franz

Academia Chilena de la lengua española

Un año no es lo mismo que un ano. Aunque a veces algunos años resulten ser como el ano, es preferible no confundir esta indispensable parte del cuerpo con un ciclo de la Tierra en torno al sol.

La buena ortografía sirve, entre otras cosas, para evitar confusiones tontas o peligrosas como ésa. Además, sirve para entendernos mejor por escrito y mantener la historia, identidad y unidad de nuestra lengua.

Sin embargo, parece que esos nobles objetivos no le importan mucho al Estado de Chile (en su actual estado). Por ejemplo, nuestro Servicio de Impuestos Internos (SII) atiende a los sufridos contribuyentes mediante un programa informático que —en muchos casos— no admite signos ortográficos propios de la lengua oficial de nuestra república. En su plataforma de Internet el SII nos impide usar la tilde de los acentos gráficos. Y como si esto fuera poco, el SII nos prohíbe usar una de las letras de nuestro abecedario: la eñe.

Un señor apellidado Patiño, que viva en Ñuñoa y desee emitir una boleta de honorarios electrónica por servicios de movilización de niños, se verá convertido en el “senor Patino domiciliado en Nunoa” y su boleta dirá que se dedica a la “movilizacion de ninos”.

“El caracter (ñ) no está permitido”, nos dice el mensaje que salta en pantalla cuando un contribuyente intenta escribir la palabra “pañó” en una boleta electrónica del SII. A esta prohibición prepotente se añade la ignorancia: el SII nos imparte su orden escribiendo la palabra carácter sin tilde.

La antipatía del SII contra la indefensa letra eñe y contra las inocentes tildes, no se limita a las boletas de

Ha publicado las novelas Santiago Cero (1990; Premio latinoamericano de novela CICLA, en 1988); El lugar donde estuvo el Paraíso (1996) —llevada al cine en 2002 por el español Gerardo Herrero con la actuación del argentino Federico Luppi en el papel principal—; El desierto (2005; Premio Internacional de Novela del diario La Nación de Buenos Aires); y Almuerzo de vampiros (2007; Premio Consejo Nacional del Libro de Chile.

Algunas de esas novelas han sido traducidas a diversos idiomas (inglés, alemán, francés, italiano, holandés, portugués, finés, polaco, rumano y chino).

Además de la novela ha cultivado el cuento (su recopilación La prisionera, 2008, obtuvo el premio del Consejo Nacional del Libro de Chile, en 2005) y el ensayo (el volumen La muralla enterrada, 2001, ganó el Municipal de Santiago 2002).

Colabora con el diario El País, La Nación, la red de periódicos regionales de El Mercurio y La Segunda, la revista Letras Libres, entre otros medios.

Ha escrito también Si te vieras con mis ojos, novela ganadora del Premio Bienal Vargas Llosa que se otorga a la mejor novela publicada en idioma español en el período 2014-2015.

C.e.: espejodetinta@icloud.com

honorarios. El Servicio de Impuestos Internos de Chile también cambia los nombres de nuestra geografía a su arbitrio. En la plataforma cibernética de este Servicio Peñalolén se llama “Penalolen”. En cambio, en algunas páginas electrónicas del mismo SII la XI Región del General Ibáñez del Campo sí tiene derecho al acento gráfico en la palabra Ibáñez. ¿Qué debemos pensar los ciudadanos ante esta discriminación? ¿Por qué el Estado de Chile respeta el apellido de un General y Presidente –al que apodaban “el caballo”–, mientras que desprecia el hermoso nombre mapuche de esa comuna cordillerana?

Esa violencia ortográfica estatal es imitada por importantes corporaciones privadas en sus plataformas de Internet. El Banco de Chile también priva a sus clientes de las tildes. En sus estados de cuenta este banco escribe “tesorería” y “notaría”, y hasta sus propias líneas de crédito son llamadas “líneas de credito”. Olvídense usted de transferir dinero a un Cristián o a una Sofía. El banco lo obligará a transferirle a Cristian o a “Sofia”. Si un banco llamado “de Chile” trata así a nuestra lengua, ¿qué no harán los bancos extranjeros cuyas matrices desconocen el español? ¿Y cómo exigirles que se corrijan cuando el propio Estado maltrata nuestro idioma?

Acosado por esas dudas decidí preguntarle al Servicio de Impuestos Internos, a través de su plataforma electrónica, a qué se debe que los chilenos no podamos usar eñes ni tildes en algunas operaciones fiscales básicas. También les sugerí corregir esa anomalía.

Transcribo la respuesta completa que me envió el SII: “Al respecto, le informamos que el sistema de emisión de Boleta de Honorarios Electrónica, no permite ingresar caracteres

especiales invisibles (ejemplo, al digitar se apretaron involuntariamente dos teclas) pero dañinos, tampoco pueden contener ñ o acentos.”

Ante esa respuesta, Condorito habría caído de espaldas, haciendo “plop”. Pero al menos esa declaración del SII nos tranquiliza aclarándonos que para este Servicio la letra eñe no es “dañina”. Sin embargo, igual nos prohíbe escribirla, sin dar razones.

Es inaceptable que el Estado de Chile – en una de sus principales funciones como es la recaudatoria– escriba mal los topónimos de nuestra geografía y obligue a algunos de sus ciudadanos a hacer lo mismo con sus propios nombres, y otras palabras normales en nuestra lengua.

¿Cómo podemos creerle al Estado cuando nos dice que empleará nuestros impuestos para mejorar la educación chilena si en el momento mismo de cobrarlos propaga la ignorancia?

¿Qué podemos hacer los ciudadanos diseñados y destildados? Ya que el Fisco se empeña en ningunear la eñe y las tildes, propongo que los contribuyentes nos rebelemos y no paguemos impuestos por aquellas actividades cuyos nombres contengan esos caracteres.

Así la “música” y la “minería” quedarían exentas de impuestos. Los trabajos de “albañilería” quedarían eximidos del IVA. La venta de “paños”, “puñales” y “rebaños” no tributaría. Y la feliz comuna de Ñuñoa quedaría exenta de toda contribución.

¡Soñemos, ciudadanos! Aunque después nuestro Estado nos obligue a escribir “sonemos”.

Los dichos

Los dichos

Manuel Garrido Palacios

Miembro Correspondiente de la ANLE

Escritor, periodista y realizador de cine etnográfico

La riqueza de nuestro léxico, que se extiende por todo el mundo, y que es usado por cientos de millones de personas, es inmensa. Lo que sigue es una pequeña, pequeñísima muestra. Pocas diversiones hay más agradables que saber cosas del instrumento que usamos a cada momento, esa lengua con la que fabricamos la realidad y el sueño.

Dádivas quebrantan peñas.

Viene muy al caso de la situación actual de España donde la palabra corrupción es la más usada. La corrupción es comprar voluntades y delinquir usando influencias, generalmente políticas. Se compran las personas por medio de regalos de todas clases y, por supuesto, por dinero. Una dádiva es una “cosa que se da gratuitamente” sin esperar nada a cambio, es un acto de generosidad pero la segunda parte de la frase es donde está la carga. El regalo destruye los más altos principios. Es una carga de dinamita en una montaña, todo salta por los aires y algunos se llevan beneficios no santos.

Su señoría está dormido.

Un día en el que la sesión parlamentaria había sido especialmente aburrida, el político conservador, seguidor de Cánovas, Francisco Silvela, se quedó dormido en el escaño. Las señorías fueron saliendo sin hacer ruido y cuando estaba solo un ujier le llamó con delicadeza para avisarle. Silvela, académico de la RAE, se despertó y le dijo: “No señor, no estoy dormido, estoy durmiendo. Cuide el idioma que no es lo mismo estar bebido que estar bebiendo.” Cela la completó cuando dijo: No es lo mismo estar jodido que estar jodiendo.

Nace en Huelva (España). Escritor. Periodista. Realizador de Cine Etnográfico (NHK, Japón, WDR, Alemania y TVE, España. Ha publicado los libros: Alosno, palabra cantada, Fondo de Cultura Económica, México, 1992 y 2008). Aún existen pueblos, Salamanca, 1994 y 1999. De viva voz; El cancionero de Alosno; Viaje al país de las leyendas y Álora la bien cercada, Valladolid 1995-96-97-98). Un cuento contado en Doñana. Almonte 2001. Voces de la Sierra. Fuenteberidos 2001. Crónica del Rocío. Almonte 2001. Dos historias de amor. Málaga 2001. Sepancuantos. Aracena. 2003. Poemario de los juegos infantiles. Mallorca, 2002. Diccionario de palabras de andar por casa (Huelva y provincia) Mallorca 2006 (2ª ed. Universidad de Huelva, 2008). Fabulario de las aves. Mallorca, 2010. El pámpano roto. Mallorca 2010. El clan y otros cuentos. Mallorca 1998. Noche de perros, Sevilla y. Mallorca). Retablillo del aprendiz y el maestro. Galaroza 2001. Cartaya. Barcelona 2002. El abandonario. Mallorca 2004. L'Abandonnoir. Paris 2007. El hacedor de lluvia. Mallorca 2005. Le faiseur de pluie. Paris 2010. Historias de un destiempo. Huelva 2008. Memoria de las tormentas. Mallorca 2010. Sus series televisivas: Raíces. Todos los cuentos. Los juegos. El bosque sagrado. La duna móvil. Primavera en Doñana, y varias monografías. Ha sido Jurado en los Festivales de cine de Dublín, Galway y Huelva. Ha obtenido los premios: Golden Harp, Irlanda; Nacional de Radio y Televisión, Ondas, Marathón y Nacional de periodismo 'Ciudad de Cádiz', España, y Borges de Narrativa, Los Ángeles, California, EE.UU. Artículos en The Gendai (Tokio), Cuadernos del Norte (Oviedo), Revista de Folklore (Valladolid), El Folklore Andaluz (Sevilla), Abril (Luxemburgo), Diario 16 (Sevilla), Cuadernos Hispanoamericanos (Madrid), Temas (Madrid), Papel Literario (Málaga), Razón y Fe (Madrid), 20 de Mayo (Los Ángeles, USA), Planeta Humano. Barcelona y Boletín de la ANLE, Nueva York.

C.e.: elclan.mgp@gmail.com

No es por el huevo, es por el fuero.

Hay dos versiones de este dicho que tiene siglos y que aparece en textos medievales.

Una vieja tenía unas gallinas y vivía de los huevos que ponían. El cura del pueblo le reclamó el diezmo (un impuesto) que consistía en un huevo. La vieja se negó porque decía que ella tenía fuero, el derecho de no pagar. En aquella época un huevo era muy valioso.

El rey Alfonso VIII puso impuestos a la ciudad de Toledo. Los toledanos creyeron que eran excesivos y que iban contra el fuero de la ciudad, contra sus derechos reconocidos. Para demostrar que eran fieles vasallos ofrecieron al rey pagar más de lo que el rey pedía pero no como impuesto sino como contribución voluntaria. No es el valor material, es el derecho.

Otro loco hay en Chinchilla

Según la tradición en Chinchilla vivía un hombre muy violento que pegaba a sus vecinos con un palo. Una vez llegó al pueblo un forastero muy bruto que cuando el loco local fue hacia él, sacó un palo más grande y se lanzó con las peores intenciones. El loco salió corriendo y gritando: ¡Hay otro loco en Chinchilla! Siempre hay alguien que nos supera en cualquier terreno.

Voy a morir, muero

Es frase de un médico ilustre. Charles Robert Richet, Premio Nobel de Medicina de 1913. Estudió los jugos gástricos y la tuberculosis. Ya con bastante edad cogió una bronconeumonía pero conservó todas sus facultades. Reunió a su familia y a dos discípulos entorno al lecho y les fue describiendo con todo detalle la evolución de su agonía, con todo detalle y llegó un momento en el que dijo la frase. En efecto, murió.

Y trescientas cosas más

Sí y fue muy popular en el Siglo de Oro. Se encuentra en el teatro de Lope de Vega y de Tirso de Molina, también en la novela *La pícaro Justina* pero su origen es una canción para bailar:

Perió Marina en Orgaz / y tañeron y cantaron /
y bailaron y danzaron / y trescientas cosas más.

Es decir, mucho y desordenado.

Los siete durmientes

Cuando una persona es muy dormilona se le dice: Anda, duermes más que los siete durmientes.

En emperador romano Decio inició una persecución contra los cristianos. En la ciudad de Éfeso vivían siete hermanos cristianos que se escondieron en una cueva. Fueron descubiertos y el emperador mandó que los emparedaran. Así se hizo pero Dios les mandó un sueño que duró ciento cincuenta y siete años. Despertaron, del emperador no quedaba ni el recuerdo y tan felices.

Risa de conejo

La risa de conejo es la risa de quien no quiere reír, que lo hace a la fuerza. Mira este ejemplo de Cervantes: “Y con la risa falsa de conejo / Y con muchas zalemas me hablaron”. También influía en el que servía en la mesa al conejo con la cabeza y la vista de los dientes desnudos no tenía que ser muy agradable.

Tomar o coger las de Villadiego

No está tan claro. Diego es un nombre de persona que se relaciona con ser hipócrita como en: “Yo me llamo Diego, ni pago, ni niego”. Según esto, Villa Diego sería la ciudad de los mentirosos, de los rufianes. Ni más ni menos que en *La Celestina*, Sempronio le dice a Pármeno: “Apercíbete, a la primera voz que oyeres, toma las calzas de Villadiego”. Las calzas es el caballo, no hay mejor manera de escapar y Villadiego es lugar donde puedes estar seguro.

The logo of the Academia Norteamericana de la Lengua Española is a large, faint watermark in the background. It features an oval border containing the text "ACADEMIA NORTEAMERICANA DE LA LENGUA ESPAÑOLA" at the top and "1973" at the bottom. Inside the oval is a portrait of a woman with her arms crossed, flanked by laurel branches.

**PROVERBIOS
Y
REFRANES**

Fotografías

Photos

Gerardo Piña-Rosales

The City University of New York

Director de la ANLE

C.e: acadnorteamerica@aol.com



Quien no comprende una mirada, tampoco entenderá una larga explicación



Pregúntate si la mano que hoy estrechas te golpeará algún día



Si el silbido del tren nocturno te desvela, no lo maldigas; tápate los oídos y resígnate



Toda la materia vuelve a ese humus impacable de la nada y el olvido



El demonio arma cepos y tiende redes. No seas comadreja ni tiburón



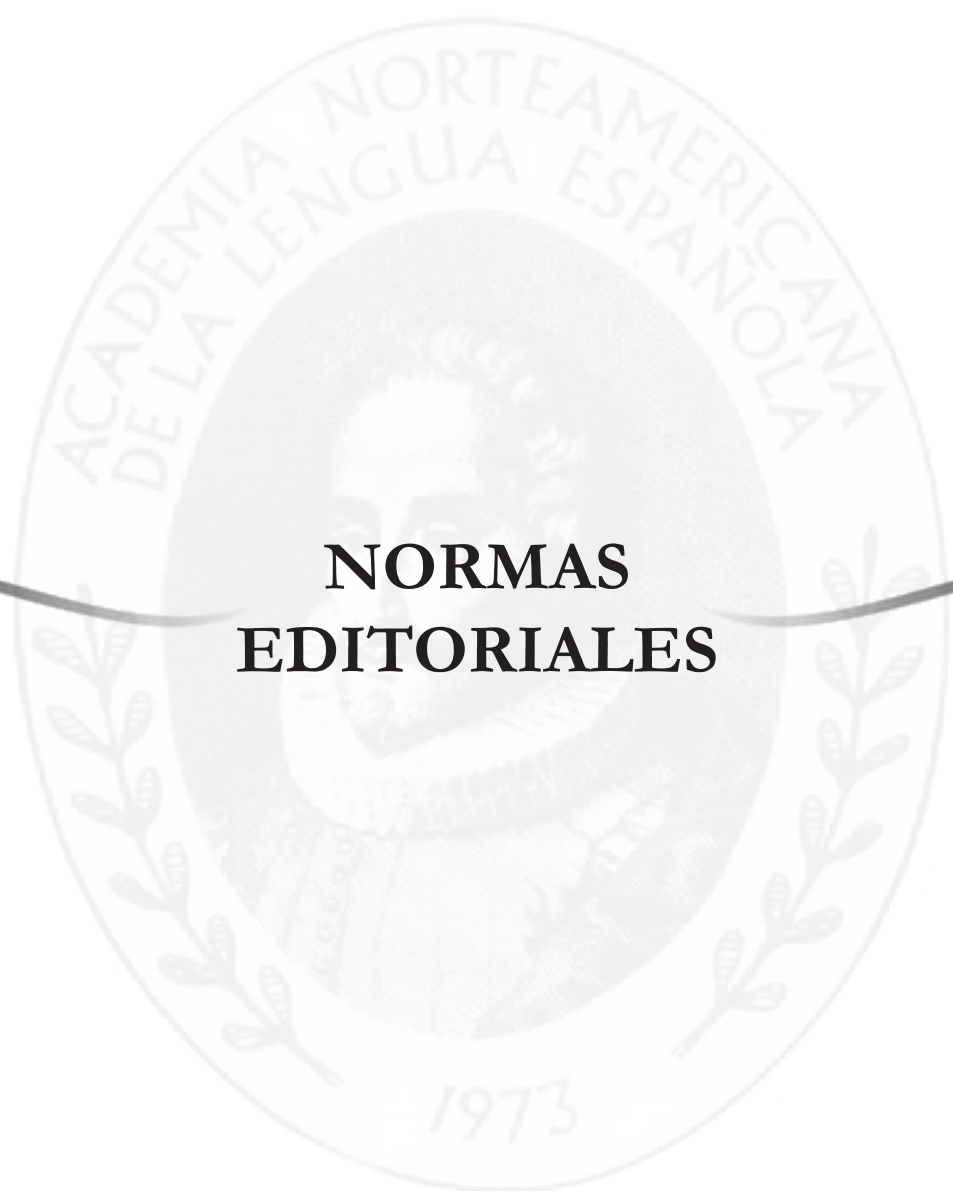
Cobra buena fama, y échate a dormir



La Muerte, aunque se vista de seda, muerte se queda



La gaviota, mientras más vieja, más loca



**NORMAS
EDITORIALES**



Normas de publicación

Misión

La revista *Glosas* (ISSN 2327-7181), fundada en 1994 como órgano periódico de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), tiene por misión el estudio del español *de* y *en* los Estados Unidos y temas conexos, sin olvidar los problemas de la traducción.

Periodicidad y requisitos

Glosas se publicaba al principio con frecuencia trimestral. A partir del n° 6 de diciembre de 2014 empezó a aparecer con frecuencia cuatrimestral hasta el n.1 del vol. 9. A partir del n°2 del vol. 9 de marzo de 2017 *Glosas* aparecerá semestralmente. Para ser publicables, las colaboraciones (artículos sobre el español de y en los Estados Unidos-, reflexiones sobre temas conexos, bilingüismo y/o diglosia en los Estados Unidos, etc.), se someterán a la evaluación a ciegas de dos evaluadores y se ajustarán a las siguientes condiciones: 1) estar redactadas en español; 2) ser originales, 3) no haber sido difundidas antes por Internet, 4) ni postuladas simultáneamente a otras publicaciones.

Envío

El autor remitirá su colaboración en español a glosas.anle@gmail.com y/o s.betti@unibo.it indicando su nombre completo y sus datos de contacto, es decir, direcciones postal y electrónica, teléfonos, centro de trabajo y especialidad profesional. *Glosas* le acusará recibo, también vía correo electrónico.

Formato

El autor adaptará su texto a la plantilla “Word (Anexo I)”.

Palabras clave

Se seleccionarán cinco palabras clave en español y cinco en inglés.

Citas y referencias bibliográficas

Para la redacción de citas y de referencias bibliográficas ver el apartado.

Proceso de evaluación

El Consejo científico es el órgano que decide qué artículos serán publicados en *Glosas*, a partir de las observaciones del Comité editorial que, de acuerdo con una revisión ciega por pares, propondrá a los evaluadores externos a la revista la publicación o no del artículo. Las fases del proceso editorial son las siguientes:

Recepción de las propuestas. En esta fase se comprueba si los artículos recibidos cumplen con las normas de publicación indicadas por *Glosas* o no.

Revisión por pares (a ciegas). El artículo es enviado, de forma anónima, a dos miembros del Consejo científico que aconsejarán la publicación o no del artículo.

Análisis de los evaluadores externos. Aquellos artículos que hayan sido evaluados favorablemente o cuyos análisis presenten discrepancias entre los dos revisores, serán enviados a dos evaluadores externos.

Decisión sobre la publicación o no del artículo. A la vista de las opiniones realizadas por parte de los evaluadores externos, se decidirá la publicación o el rechazo del artículo.

Se notifica al autor por correo electrónico la aceptación o no de su trabajo.

Derechos

La propiedad de los textos publicados corresponde a sus autores. Los artículos y documentos cedidos a *Glosas* se entiende que lo son gratuitamente. El contenido de los artículos podrá ser reproducido siempre que se cite la procedencia y se solicite la autorización a la revista.

Los autores de los trabajos son los responsables de obtener la debida autorización para incluir textos e imágenes de otras obras así como de citar su procedencia.

En el *Anexo 2* se recoge la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual que deberán firmar los autores una vez que su propuesta haya sido aceptada.

Contactos

Para consultas e informaciones, manden un correo electrónico a glosas.anle@gmail.com y/o s.betti@unibo.it.

Anexo 1

ISSN: 2327-7181

- **Título del artículo:** en español e inglés
- **Nombre y apellidos del autor/a**
- **Institución a la que está vinculado**
- **Correo electrónico**
- *Biografía del autor de, aproximadamente, 250 palabras.*
Garamond, cursiva, 12 puntos, alineación justificada, interlineado simple.
- **Resumen (español)**
Breve resumen del artículo, de aproximadamente 250 palabras. Garamond, 10 puntos, alineación justificada, interlineado simple.
- **Abstract (English)**
Short abstract of the article, about 250 words. Garamond, 10 points, justified alignment, 1 spacing.
- **Palabras clave en orden alfabético**
Palabra, palabra, palabra, palabra, palabra... (5)
- **Keywords (5) in alphabetical order**
Keyword, keyword, keyword, keyword, keyword... (5)

Normas editoriales

Ensayos: Todos los aportes propuestos deberán ser originales e inéditos tanto impresos como en soporte electrónico y presentados en el programa Word. Se enviarán a la siguiente dirección: glosas.anle@gmail.com y/o s.betti@unibo.it. **El texto debe enviarse listo para su edición.** *Glosas* no se hace responsable de las ideas vertidas por los autores.

Páginas: tamaño 215 x 280 mm.

Márgenes: En los cuatro bordes 2,5 cm.

Interlineado: Interlineado simple en todas las páginas y sin numerar.

Alineación: Justificar el texto.

Sangría y párrafos: 0,5 cm. (sangrados automáticos). No dejar espacios de interlínea entre los párrafos.

Título artículo en español: Garamond, 18 puntos, sin subrayar, centrado, interlineado simple. Mayúscula solo en la primera palabra.

Título artículo en inglés: Garamond, 14 puntos, en cursiva, sin subrayar, centrado, interlineado simple. Mayúscula solo en la primera palabra.

Autor: A un espacio del título del trabajo, alineado al margen derecho, en Garamond, 12, en negrita, el nombre y apellido del autor. En la siguiente línea, la afiliación institucional sin abreviaturas, en Garamond, 12, en cursiva.

Datos personales: Todos los autores deberán enviar en archivo electrónico aparte un CV breve de, aproximadamente, 250 palabras y que contenga: nombre, apellido, correo electrónico, dirección postal (no institucional), títulos, afiliación institucional, publicaciones recientes, distinciones y sitio Web en caso que posea.

Estructura del texto: Según corresponda podrá incluir introducción, desarrollo y conclusión. En el interior del trabajo:

- Títulos parágrafos: Garamond, 14, en negrita.
- Subtítulos: Garamond, 13, en cursiva, sin numeración.
- Texto: Garamond, 13.
- Citas: Garamond, 13.
- Citas extensas: Garamond, 11, en línea aparte, con sangría a ambos lados (4 pts.) y sin comillas
- Notas a pie de p.: Garamond, 10.

Tablas, figuras, esquemas, ilustraciones: En la medida de lo posible irán al final del trabajo. En caso de ser necesario intercalarlas en el texto se indicará entre paréntesis “Insertar tabla (figura, esquema, etc.)” y su número. Las mismas acompañarán por separado al manuscrito y numeradas en forma consecutiva.

Fotografías: Se aceptan fotografías solamente digitales y de alta resolución

Notas al pie: Se enumeran en el orden en que aparecen en el manuscrito, en números arábigos, y estarán ubicadas a pie de página en Garamond, 10 puntos. No se emplearán sangrías. No se utilizarán para referencias bibliográficas. Su número se limitará al mínimo indispensable para comentarios que no puedan ser incorporados al texto del artículo.

Referencias bibliográficas en el cuerpo del trabajo: Se coloca entre paréntesis el año y el número de página correspondiente.

Citas: Las citas que tengan una extensión menor a 4 líneas, aparecerán entre comillas en el cuerpo del texto, y se emplearán comillas (“”), **no** paréntesis angulares («»). Los signos de puntuación van **después** de las comillas, paréntesis o llamadas a nota. **En las citas con una extensión mayor se utilizará el sangrado (4 ptos.),** con dos retornos. Si se omite parte de una cita, deberá marcarse la elipsis con [...]. Cuando se precisen comillas dentro de una cita entrecomillada, se utilizarán comillas sencillas (‘’). Para indicar la procedencia de una cita en el texto, en el caso de que en la sección **Referencias bibliográficas**, Lecturas complementarias, etc., aparezca solo una obra de ese autor, se señalará entre paréntesis el apellido y, con un espacio de separación y sin coma, el año y, con dos puntos, el número de la página correspondiente.

Ej. (Dumitrescu 2015: 20)

Bibliografía: Ver el apartado **Referencias bibliográficas**.

Apéndice: Se acompañarán por separado al manuscrito y numerados en forma consecutiva.

Resumen y Abstract: El resumen será preciso, informativo y de naturaleza concisa que refleje el propósito y el contenido del trabajo. La extensión máxima será de 250 palabras con interlineado simple y texto justificado.

Palabras Clave y Keywords: Cinco palabras y sus equivalentes en inglés, en orden alfabético.

Referencias bibliográficas

La lista de obras citadas, sugeridas o recomendadas aparecerá después del texto (tamaño de letra 12). Se indicará con el encabezamiento **Referencias Bibliográficas** (tamaño de letra 14).

a. Las referencias de **libros citados** seguirán el formato siguiente: Apellidos [coma], Nombre [punto]. *Título de la obra en cursiva* [punto]. Lugar de publicación [coma], Editorial [coma], fecha [punto].

Ej. Fishman, Joshua. *Do Not Leave Your Language Alone: The Hidden Status Agendas Within Corpus Planning in Language Policy*. Mahawh, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

b. Las referencias de **artículos en revistas** deberán seguir el formato siguiente: Apellidos [coma], Nombre [punto]. [comillas] “Título del artículo [comillas y punto]”. *Título de la revista en cursiva* [coma], Volumen de la revista en arábigos [coma], Número de la revista en arábigos [coma], Fecha de publicación [coma], pp [punto]. número de la página donde comienza el artículo [guión]- número de la página donde termina el artículo [punto].

Ej. López García-Molins, Ángel. “Bosquejo de historia de la norma lingüística del español a la luz de la irrupción del español de EE.UU.”. *Glosas*, vol. 9, n. 1, 2016, pp. 17-40.

c. Las referencias de **artículos o capítulos de libros** deberán seguir el formato siguiente: Apellidos [coma], Nombre [punto]. [comillas] “Título del artículo [comillas y punto]”. *Título del libro en cursiva* [coma], Función del encargado de la edición (ed. en caso de que sea editor, coord., si es coordinador, selec. si es el encargado de la selección) Nombre y Apellidos del encargado de la edición [coma], lugar de publicación [coma], editorial [coma], fecha [coma], pp [punto]. número de página donde comienza el artículo [guión]-número de página donde termina [punto].

Ej. Otheguy, Ricardo. “El llamado espanglish”. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, coord. Humberto López Morales, Madrid, Instituto Cervantes-Santillana, 2009, pp. 222-47.

Si una obra tiene más de un autor, se utilizará el siguiente formato: Apellidos del primer autor [coma], Nombre del primer autor y Nombre y Apellidos del segundo autor.

Ej. Escobar, Anna María y Kim Potowski. *El español de los Estados Unidos*. Cambridge, Cambridge University Press, 2015.

O, si son tres: Apellidos del primer autor [coma], Nombre del primer autor [coma] Nombre y Apellidos del segundo autor [coma], y Nombre y Apellidos del tercer autor.

Ej. Alderson, J. Charles, Caroline Clapham, y Dianne Wall. *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

e. **Si hay varias obras de un mismo autor**, su apellido y nombre aparecerán en la referencia de la primera obra. En las restantes, se pondrán tres guiones seguidos, punto y un espacio.

Ej. ---. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, Arco Libros, 2010.

● Web

f. Nombre del Editor, autor, o compil. (si posible). *Nombre del sitio en cursiva*. Nombre de la editorial del sitio (si posible), n°. Medio de publicación. Fecha de creación del sitio (si posible), url, doi o permalink. Fecha de consulta.

The Purdue OWL Family of Sites. The Writing Lab and OWL at Purdue and Purdue U, 2008. Consultado el 23 de abril de 2008.

Felluga, Dino. *Guide to Literary and Critical Theory*. Purdue U, 28 Nov. 2003. Consultado el 23 de abril de 2008.



Anexo 2

Carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual

- Título del artículo
- Palabras clave
- Nombre y apellido del autor/a
- Filiación institucional
- En su caso

Presentado parcialmente como comunicación al “XX Congreso XXX”, Ciudad, País, Fecha.
Proyecto subvencionado nº..... (todos los datos) del organismo (Ministerio, organismo internacional...)

- Institución responsable:
Instituto o Facultad.
Universidad de XXX
Ciudad, País.
- Datos del autor/a
- Nombre y apellido
- DNI
- Dirección postal personal
- Teléfono
- Correo electrónico

Asimismo cedemos a título gratuito a la Revista los derechos de explotación de la propiedad intelectual del presente trabajo y, en especial, los derechos de reproducción, distribución, transformación en cualquiera de sus modalidades y comunicación pública de dicha obra. La correspondiente cesión revestirá el carácter de no exclusiva (o exclusiva si se desea difundirlas con exclusividad o ceder la explotación de la obra a otro) se otorgará para un ámbito territorial mundial y tendrá una duración equivalente a todo el tiempo de protección que conceden a los autores, sus sucesores y derechohabientes las actuales leyes y convenciones internacionales propias de la materia de propiedad intelectual y las que en lo sucesivo se puedan dictar o acordar, prorrogables automáticamente por períodos iguales, salvo denuncia expresa por alguna de las partes en los dos meses anteriores a la fecha del vencimiento.

Los derechos de explotación citados se cederán en todas sus modalidades de explotación y en particular en las que a continuación se detallan:

- a) Respecto al derecho de reproducción, la reproducción total o parcial en forma gráfica, sonora, visual y audiovisual, o cualquier otra forma en todo tipo de soportes, ya sea dicha reproducción efectuada por procedimientos analógicos, digitales o cualesquiera otros.
- b) Respecto al derecho de distribución, su venta, alquiler, préstamo o cualquier otra forma de puesta a disposición del público.
- c) Respecto al derecho de comunicación pública, su puesta a disposición al público por medios alámbricos o inalámbricos, de forma que los miembros de ese público puedan acceder a dicha obra desde el lugar y en el momento que cada uno de ellos elija, así como el acceso público en cualquier forma a la obra incorporada a una base de datos, aunque dicha base no esté protegida por el derecho de autor.
- d) La cesión de los derechos antes mencionados no alcanzará a las modalidades de utilización o medios de difusión inexistentes o desconocidos al tiempo de la cesión. Si en un futuro *Glosas* quisiera explotar los derechos por una nueva modalidad o por un nuevo medio actualmente desconocido, lo comunicará a su cedente o, en su caso, a sus herederos, entendiéndose que queda prestada su total conformidad, si en un plazo de quince días no hacen reserva alguna.

Fecha y firma del autor/a:

Glosas
ISSN 2327-7181
CÓDIGO ÉTICO EN GLOSAS

Glosas como revista de excelencia internacional se inspira en el código ético del Comité de Ética de Publicaciones (COPE - Comité on Publication Ethics: http://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors_1.pdf), dirigido tanto a editores como a revisores y autores.

Compromisos de los Autores

- *Originalidad y plagio*: Los autores de manuscritos enviados a *Glosas* aseguran que el trabajo es original. Además confirman la veracidad de los datos, esto es, que no se han alterado los datos empíricos para verificar hipótesis.
- *Publicaciones múltiples y/o repetitivas*: El autor no debe publicar artículos en los que se repitan los mismos resultados en más de una revista científica. La propuesta simultánea de la misma contribución a múltiples revistas científicas es considerada éticamente incorrecta.
- *Lista de fuentes*: El autor debe proporcionar la correcta indicación de las fuentes y los aportes mencionados en el artículo.
- *Autoría*: En cuanto a la autoría del manuscrito, los autores garantizan la inclusión de aquellos estudiosos que han hecho una contribución científica e intelectual significativa en la conceptualización y la planificación del trabajo como en la interpretación de los resultados y en la redacción del mismo. Al mismo tiempo se han jerarquizado los autores conforme a su nivel de responsabilidad e implicación.
- *Conflicto de intereses y divulgación*: Todos los autores están obligados a declarar explícitamente que no hay conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas. Los autores también deben indicar cualquier financiación de agencias y/o de proyectos de los que surge el artículo de la investigación.
- *Errores en los artículos publicados*: Cuando un autor identifica en su artículo un importante error o una inexactitud, deberá inmediatamente informar a los editores de la revista y proporcionarles toda la información necesaria para listar las correcciones pertinentes en la parte inferior del mismo artículo.
- *Responsabilidad*: todos los autores aceptan la responsabilidad de lo que se ha escrito. Los autores se comprometen también a que se ha realizado una revisión de la literatura científica más actual y relevante del tema analizado, teniendo presente de forma plural las diferentes corrientes del conocimiento.

Compromisos de los Revisores

- *Contribución a la decisión editorial*: La revisión por pares es un procedimiento que ayuda a los editores para tomar decisiones sobre los artículos propuestos y también permite al autor mejorar la contribución enviada para su publicación. Los revisores asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta y constructiva.
- *Respeto de los tiempos*: El revisor que no sienta competente en la temática a revisar o que no pueda terminar la evaluación en el tiempo programado notificará de inmediato a los editores. Los revisores se comprometen a evaluar los trabajos en el tiempo menor posible para respetar los plazos de entrega, dado que en *Glosas* los límites de custodia de los manuscritos en espera son limitados.

- *Confidencialidad*: Cada manuscrito asignado debe ser considerado como confidencial. Por lo tanto, estos textos no se deben discutir con otras personas sin el consentimiento expreso de los editores.
- *Objetividad*: La revisión por pares se realizará de manera objetiva. No se considera adecuado ningún juicio personal sobre los autores de las contribuciones. Los revisores están obligados a dar razones suficientes para sus valoraciones. Los revisores entregarán un informe crítico completo con referencias adecuadas según protocolo de revisiones de *Glosas* y las normativas públicas para los revisores; especialmente si se propone que el trabajo sea rechazado.
- *Visualización de texto*: Los revisores se comprometen a indicar con precisión las referencias bibliográficas de obras fundamentales posiblemente olvidadas por el autor. El revisor también debe informar a los editores de cualquier similitud o solapamientos del manuscrito con otros trabajos publicados.
- *Conflicto de intereses y divulgación*: Información confidencial o información obtenida durante el proceso de revisión por pares debe considerarse confidencial y no puede utilizarse para propósitos personales. Los revisores solo revisan un manuscrito si no existen conflictos de interés.

Compromisos de los Editores

- *Decisión de publicación*: los editores garantizarán la selección de los revisores más cualificados y especialistas científicamente para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo.
- *Honestidad*: los editores evalúan los artículos enviados para su publicación sólo sobre la base del mérito científico de los contenidos, sin discriminación de raza, género, orientación sexual, religión, origen étnico, nacionalidad, opinión política de los autores.
- *Confidencialidad*: los editores y los miembros del grupo de trabajo se comprometen a no divulgar la información relativa a los artículos enviados para su publicación a otras personas que no sean autores, revisores y editores. Los editores y el Comité Editorial se comprometen a la confidencialidad de los manuscritos, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso.
- *Conflicto de intereses y divulgación*: los editores se comprometen a no utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin el consentimiento del autor.
- *Respeto de los tiempos*: los editores son responsables máximos del cumplimiento de los límites de tiempo para las revisiones y la publicación de los trabajos aceptados, para asegurar una rápida difusión de sus resultados. Se comprometen a cumplir los tiempos publicados (máximo de 30 días en la estimación/desestimación desde la recepción del manuscrito en la Plataforma de Revisión) y máximo 150 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos). Asimismo, los trabajos no permanecerán aceptados sin publicarse en listas de espera infinitas más allá del tiempo justo para su edición en el siguiente número.
- ***Glosas* es una revista sin fines de lucro. No se cobra por la recepción de los manuscritos.**



INDEXACIÓN

Glosas está incluida en:



ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA
LENGUA ESPAÑOLA

La Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) se conformó en México en 1951 y está integrada por las 23 academias de la lengua española existentes en el mundo.

<http://www.asale.org/academias/academia-norteamericana-de-la-lengua-espanola>



BASE is one of the world's most voluminous search engines especially for academic web resources. BASE provides more than 100 million documents from more than 5,000 sources. You can access the full texts of about 60% of the indexed documents for free (Open Access). BASE is operated by Bielefeld University Library.

<https://www.base-search.net/Search/Results?q=dccoll:ftdoajjournals>



The Directory of Open Access Journals was launched in 2003 at Lund University, Sweden, with 300 open access journals and today contains ca. 9000 open access journals covering all areas of science, technology, medicine, social science and humanities.

<https://doaj.org/toc/2327-7181>



The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS) was created and developed by European researchers under the coordination of the Standing Committee for the Humanities (SCH) of the European Science Foundation (ESF). ERIH was a timely project which contributed substantially to debates on the impact and appropriate evaluation mechanisms for humanities research within Europe as well as globally.

<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=489614>

Google Scholar

Es un buscador de Google enfocado en el mundo académico que se especializa en literatura científica-académica. El sitio indiza editoriales, bibliotecas, repositorios, bases de datos bibliográficas, entre otros; y entre sus resultados se pueden encontrar: citas, enlace a libros, artículos de revistas científicas, comunicaciones y ponencias a congresos, informes científicos-técnicos, tesis, tesinas, archivos depositados en repositorios.



Infoling es una lista de distribución moderada, que está especializada en lingüística hispánica. Difunde informaciones sobre eventos científicos, novedades bibliográficas y ofertas de trabajo. La lista de distribución Infoling está formada por una comunidad virtual de más de 12.000 miembros repartidos en 53 países: 6.000 participantes comparten las informaciones de Infoling por correo-e y más de 6.000 las comparten a través de las redes sociales, Facebook y Twitter, y por los canales de RSS.

<http://www.infoling.org/informacion/R506.html>



Actualizada anualmente, la base de datos MIAR reúne información clave para la identificación y el análisis de revistas. Éstas se agrupan en grandes áreas científicas –subdivididas a su vez en campos académicos más específicos–.

<http://miar.ub.edu/issn/2327-7181>



The MLA International Bibliography is an essential tool for research in all aspects of modern languages and literature.



Proporciona información de actualidad sobre los estudios hispánicos en el mundo. Contienen, además, tres grandes bases de datos del hispanismo: hispanistas, departamentos de español y asociaciones.

<https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/glosas-glosas-academia-norteamericana-lengua-espanola-2>



El catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas Universitarias (Catálogo REBIUN) reúne los registros bibliográficos de las 76 bibliotecas universitarias y del CSIC que forman parte de esta red.

<http://rebiun.baratz.es/rebiun/record/Rebiun00019730>



ROAD, the Directory of Open Access scholarly Resources, is a service offered by the ISSN International Centre with the support of the Communication and Information Sector of UNESCO.

<http://road.issn.org/issn/2327-7181>



Todoele.net

Recursos, materiales e información para profesores de español como lengua extranjera y segunda

Todoele.net es un espacio creado por y para profesores de español como lengua extranjera donde puedes encontrar información, materiales y recursos para la enseñanza del español.

http://www.todoele.net/revistas/Revistas_maint.asp?IdRevistas=80



WorldCat is the world's largest network of library content and services. WorldCat libraries are dedicated to providing access to their resources on the Web, where most people start their search for information.

<http://www.worldcat.org/oclc/657050061>