

El bilingüismo en Estados Unidos: trayectorias entre integración, tolerancia y restricción lingüística

*Bilingualism in the United States:
trajectories between integration, tolerance, and linguistic restriction*

Silvia Betti

Silvia Betti

Universidad de Bologna y ANLE

Silvia Betti enseña en el Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne del Alma Mater Studiorum-Universidad de Bologna (Italia). Sus investigaciones, y numerosas publicaciones, incluyen aspectos sociolingüísticos del español en/de los Estados Unidos, el (denominado) spanglish, la didáctica de la lengua con enfoque contrastivo español e italiano, el lenguaje juvenil de los SMS y el lenguaje gestual, y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. En: <https://www.unibo.it/sitoweb/s.betti/publicazioni> Ha impartido conferencias, cursos y seminarios en diversas universidades italianas, europeas (Valencia, Alcalá, Liberec -Rep. Checa-; Gante y Bruselas -Bélgica-, Barcelona -UB, Málaga, etc.), iberoamericanas (Costa Rica y México), estadounidenses (San Antonio, New York City, Denver, Harvard, Miami-FIU, Chicago, Washington DC, etc.). Figura entre los expertos del Observatorio Cervantes en el seno de la Universidad de Harvard (Estados Unidos). Es Miembro Correspondiente de la ANLE y pertenece a su Comisión de Estudio sociolingüístico del Español en Estados Unidos. Es directora de la revista *Glosas*. Directora de la colección editorial “*Cruces y bordes: la voz de la otredad. El inglés y el español en contacto en los Estados Unidos*”, Aracne, Roma. Pertenece a muchos comités científicos y editoriales de revistas italianas y extranjeras, entre ellas: *Lingue e Linguaggi*, *LinRed*, *LynX*, *Camino Real*, *EFIT*, etc. Es Socia de Honor de la Sigma Delta Pi (National Collegiate Hispanic Honor Society- USA). Directora del Centro Lingüístico de la Universidad de Bologna (Centro Linguistico di Ateneo, CLA). Premio Gerardo Piña-Rosales 2023.

C.e.: s.betti@unibo.it

Recibido el 22/12/2024 - Aceptado el 12/02/2024
Glosas - Volumen 10, Número 6, Marzo 2024, E-ISSN 2327-7181

Resumen

El bilingüismo inglés-español en Estados Unidos ha sido tema de debate a lo largo de la historia. Tras el Tratado de Guadalupe Hidalgo en 1848, la población latina se encontró en una situación de extranjería en su propia tierra. Aunque formalmente obtuvieron la ciudadanía estadounidense, la imposición del inglés generó controversia. El papel del español en la educación bilingüe ha sido significativo, influenciado por los flujos migratorios y el crecimiento de la población hispanohablante. La política lingüística ha sido objeto de debate, con defensores de la promoción del inglés como idioma unificador.

Palabras claves

Bilingüismo, Estados Unidos, Español, Educación, Política lingüística

Abstract

The English-Spanish bilingualism in the United States has been a subject of debate throughout history. After the signing of the Treaty of Guadalupe Hidalgo in 1848, the Latino population found themselves in a situation of alienation in their own land. Although formally granted American citizenship, the imposition of English sparked controversy. The role of Spanish in bilingual education has been significant, influenced by migratory flows and the growth of the Spanish-speaking population. Language policy has been a matter of debate, with advocates for the promotion of English as a unifying language.

Keywords

Bilingualism, United States, Spanish, Education, Language policy

Introducción

La cuestión del bilingüismo inglés-español en los Estados Unidos ha sido objeto de un continuo debate y evolución, transitando entre los polos de promoción, aceptación y abolición a lo largo de la historia. Para comprender este fenómeno, es crucial realizar un breve análisis histórico.

En 1848, con la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo, culminó la guerra entre México y Estados Unidos. Este acuerdo territorial resultó en la cesión por parte de México de vastas regiones que eventualmente se convertirían en los estados de Texas, Nuevo México, partes del sur de California, Nevada, Arizona, Colorado y Utah. Estos territorios albergaban a poblaciones con raíces profundamente arraigadas en las culturas nativas americanas, así como en la herencia cultural española producto de la colonización del siglo XVI, que había generado una sociedad mestiza.

Los habitantes latinos de estas áreas, ahora bajo dominio estadounidense, se encontraron súbitamente en una situación de extranjería en su propia tierra. Aunque formalmente fueron otorgados la ciudadanía estadounidense, la imposición del inglés como idioma oficial y la prohibición del uso del español generaron una sensación de violación de sus derechos y cultura. Es importante destacar que el español fue la primera lengua europea en llegar a lo que hoy son los Estados Unidos, mucho antes de la llegada de los colonos ingleses a Jamestown.

El papel histórico de la lengua española, los flujos migratorios y el crecimiento de la población hispanohablante han ejercido una influencia destacada en la evolución de la educación bilingüe en el sistema educativo estadounidense. Este fenómeno se encuentra intrínsecamente ligado al vínculo entre la lengua y el origen geográfico, un vínculo que aún persiste en la actualidad en los Estados Unidos, donde el idioma es frecuentemente definido y juzgado en función de la etnicidad. Los años comprendidos entre los siglos XIX y XX resultaron fundamentales para la consolidación de esta percepción (Fodde 2002: 29).

El papel histórico de la lengua española, los flujos migratorios y el crecimiento de la población hispanohablante han ejercido una influencia destacada en la evolución de la educación bilingüe en el sistema educativo estadounidense. Este fenómeno se encuentra intrínsecamente ligado al vínculo entre la lengua y el origen geográfico, un vínculo que aún persiste en la actualidad en los Estados Unidos, donde el idioma es frecuentemente definido y juzgado en función de la etnicidad. Los años comprendidos entre los siglos XIX y XX resultaron fundamentales para la consolidación de esta percepción (Fodde 2002: 29).

Fodde (2002) destaca cómo, no solo en Estados Unidos, sino en diversas partes del mundo, los líderes políticos y educadores han mostrado un constante interés en la cuestión del idioma y el comportamiento lingüístico de las personas y sus comunidades. Como resultado, las

problemáticas lingüísticas han llegado a monopolizar los debates políticos y sociales en muchos países (Fodde 2002: 15).

James W. Crawford (citado en Fodde 2002: 14) define el concepto de política lingüística en los siguientes términos:

Language Policy n.1. What government does officially – through legislation, court decisions, executive action, or other means – to (a) determine how languages are used in public contexts, (b) cultivate language skills needed to meet national priorities, or (c) establish the right of individuals or groups to learn, use, and maintain languages.
2. Government regulation of its own language use, including steps to facilitate clear communication, train and recruit personnel, guarantee due process, foster political participation, and provide access to public services, proceedings, and documents.

En términos generales, los defensores de la promoción y declaración del inglés como idioma oficial en los Estados Unidos argumentan que su uso exclusivo ha servido como un elemento unificador para el país desde su fundación. Además, resaltan las diferencias con las olas migratorias más antiguas, las cuales no recibieron un respaldo lingüístico específico y eventualmente abandonaron sus tradiciones y lenguas para integrarse de manera “feliz” en la nueva cultura estadounidense, conocida como el *melting pot* (Del Valle 2003: 9).

Panorama histórico

Sin embargo, al analizar el panorama histórico inmediatamente posterior al surgimiento de los Estados Unidos, se observa que el bilingüismo y el plurilingüismo estaban mucho más extendidos entre la población en comparación con la situación actual. En aquel entonces, el uso de lenguas minoritarias era tolerado, e incluso oficialmente autorizado por estados y gobiernos locales. Por lo tanto, en contraposición a las afirmaciones de los partidarios del movimiento *English-Only*, el plurilingüismo no contribuyó a ninguna desestabilización de la joven república. Más bien, el uso de lenguas minoritarias ayudó a unificar a las diversas minorías presentes en el territorio estadounidense en torno a la idea de los Estados Unidos como una entidad que refleja los principios democráticos, un gobierno republicano y el constitucionalismo (Del Valle 2003: 9). Lo crucial era difundir la noción de que los Estados Unidos encarnaban los auténticos principios democráticos, independientemente del idioma utilizado.

De hecho, el empleo de idiomas distintos al inglés permitió a los políticos estadounidenses llegar a una audiencia más amplia. Se creía que al dirigirse a las diversas comunidades en sus propios idiomas, se

demostraba la naturaleza “tolerante” del gobierno estadounidense, lo que a su vez respaldaba su filosofía y sus instituciones.

Thomas Jefferson (1800-1808) sostenía la creencia de que los estados individuales serían mejores intérpretes de las necesidades reales de los ciudadanos y salvaguardarían las libertades individuales contra el centralismo federal. Este principio se aplicó también en el ámbito de los “derechos lingüísticos” durante los primeros años posteriores a la fundación de la nación.

No obstante, Del Valle (2003) destaca que tales ideas no deben interpretarse automáticamente como una expresión del sincero y desinteresado apoyo de la joven república a las lenguas minoritarias. La política lingüística del gobierno estadounidense en aquel entonces respondía más bien a la necesidad pragmática de asimilar a los recién llegados. Así, en la primera mitad del siglo XIX, el multilingüismo fue aceptado y oficializado por considerarse una herramienta válida y eficaz con fines políticos.

La preservación de idiomas distintos al inglés, incluso en el ámbito educativo, fue garantizada por la XIV Enmienda a la Constitución de los Estados Unidos, ratificada el 9 de julio de 1868, con el propósito de asegurar la igualdad de derechos de los ex esclavos. La sección 1 de dicha enmienda establecía:

All persons born or naturalized in the United States, and subject to the jurisdiction thereof, are citizens of the United States and of the state wherein they reside. No state shall make or enforce any law which shall abridge the privileges or immunities of citizens of the United States; *nor shall any state deprive any person of life, liberty, or property, without due process of law; nor deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws.*¹

La Enmienda XIV sigue siendo de suma importancia en la actualidad, ya que prohíbe la discriminación racial y étnica, y su interpretación ha establecido los estándares según los cuales numerosas solicitudes en materia de derechos lingüísticos han sido evaluadas por los tribunales.

Las minorías étnicas han desempeñado un papel significativo en la introducción de expresiones y términos extranjeros que han enriquecido el léxico del inglés hablado en Estados Unidos. Hasta finales del siglo XIX, la educación bilingüe independiente también fue ampliamente aceptada (Fodde 2002: 28).

Aunque el inglés se reconoció como el idioma predominante, otros idiomas como el alemán, danés, polaco y francés se enseñaban junto con él en las escuelas, mientras que el español se limitaba principalmente

1 Nuestra la cursiva

al Suroeste. A principios del siglo XIX, aproximadamente 250 escuelas formaban parte del sistema de educación primaria alemán privado y religioso (Fodde 2002).

En 1839, Ohio se convirtió en el primer estado en adoptar una ley de educación bilingüe, ofreciendo la opción de educación en alemán e inglés a solicitud de los padres. En 1847, Luisiana aprobó una medida similar con el francés e inglés, seguida por Nuevo México en 1850 con el español e inglés. Hacia finales del siglo XIX, alrededor de una docena de estados habían promulgado leyes similares de bilingüismo.

Sin embargo, este período de apoyo público y oficial a la educación bilingüe fue relativamente breve y no representó nunca una política nacional verdadera de promoción de las lenguas minoritarias, sino más bien la necesidad de hallar una solución práctica y funcional a la presencia de minorías lingüísticas.

A pesar de la prohibición de la discriminación establecida en la Enmienda XIV, ya a partir de la última década del siglo XIX, numerosos estados comenzaron a promulgar leyes que hacían obligatorio el uso del inglés como idioma de enseñanza. En 1889, Wisconsin e Illinois fueron los primeros en introducir tales medidas, seguidos rápidamente por otros estados como Nueva York, Ohio, Nebraska, Kansas, Dakota del Norte, Dakota del Sur, Connecticut, Massachusetts y Rhode Island (León Jiménez 2003: 26 -27).

En los primeros años del siglo XX, tras las olas de inmigración, las comunidades de habla no inglesa experimentaron un crecimiento significativo (Fodde 2002). Durante este tiempo, más de una docena de estados aprobaron leyes que incluían la enseñanza de idiomas distintos al inglés como parte del currículum o como idiomas de instrucción. Las escuelas locales ofrecían una variedad de idiomas, como alemán, italiano, checo, danés, sueco, holandés y noruego. A pesar del objetivo final de lograr una asimilación lingüística completa, los métodos coercitivos no se consideraron muy efectivos, especialmente entre grupos étnicos que valoraban profundamente su herencia cultural. Esto se refleja en el hecho de que, en 1900, más de 600,000 niños estadounidenses, aproximadamente el 4% de los estudiantes de escuelas primarias, públicas y religiosas, continuaban recibiendo educación parcial o total en alemán (Fodde 2002)

Las oleadas inmigratorias de las décadas siguientes, en todo caso, contribuyeron a revertir este clima de relativa tolerancia. Una actitud de sospecha -cuando no de abierta xenofobia- se extendió hacia los nuevos inmigrantes del sur y este de Europa, lo que contribuyó al establecimiento de barreras físicas y sociales, a menudo todavía presentes. Al mismo tiempo, comenzaron a difundirse programas educativos destinados a inculcar en los recién llegados sentimientos de patriotismo y lealtad a la nueva patria.

El presidente republicano Theodore Roosevelt (1901-1908), en sus declaraciones, hizo todo lo posible por tratar de persuadir a todos los habitantes de los Estados Unidos para que adoptaran el idioma inglés como su único código de comunicación.

Las escuelas estadounidenses se estaban volviendo más diversas étnica y lingüísticamente. Una encuesta de 1909 reveló que el 57,8% de los estudiantes presentes en las treinta y siete principales ciudades estadounidenses eran hijos de inmigrantes: en Nueva York eran incluso el 71,5%, en Chicago representaban el 67,3% y en San Francisco el 57,8%. Las escuelas públicas (*common schools*) fueron creadas en la década de 1830 para promover los valores anglosajones con el fin de obtener “ciudadanos estadounidenses perfectos”, erradicando e incluso desacreditando las culturas de los estudiantes extranjeros (Luconi/Pretelli 2008: 101). Persistió durante mucho tiempo la idea de que la escuela pública estadounidense representaba el principal instrumento para asimilar a todos los inmigrantes y ofrecerles la posibilidad de movilidad social. Sin embargo, fue una asimilación forzada alimentada por el deseo de borrar la herencia de los jóvenes inmigrantes. Luconi y Pretelli (2008: 101) describen así las clases que se llevaron a cabo en aquel entonces:

Los profesores estaban obligados a impartir clases en un inglés desprovisto de acentos y a no hacer ninguna referencia a las lenguas y culturas de los inmigrantes, mientras que las lecciones de historia y educación cívica exaltaban las festividades estadounidenses y los orígenes anglosajones de la nación. Los libros de texto retrataban los flujos migratorios como un problema social, promoviendo estereotipos que etiquetaban a los europeos del sur y del este como difíciles de integrar debido a su presunta falta de valores democráticos, o resaltando la inquebrantable fortaleza de las instituciones estadounidenses para su asimilación [Nuestra la traducción]²

En términos generales, los alumnos descendientes de inmigrantes eran segregados, discriminados y considerados, en muchos casos, menos capacitados que sus compañeros anglosajones. En efecto, independientemente de su edad, aquellos estudiantes extranjeros que no dominaban el inglés eran automáticamente asignados a clases de nivel inferior, donde eran estigmatizados como rezagados (Luconi /

2 Texto original de Luconi y Petrelli (2008: 101): “Gli insegnanti dovevano tenere le lezioni in un inglese privo di accenti e non fare alcun cenno alle lingue e culture immigrati, mentre le lezioni di storia e educazione civica celebravano le festività americane e le origini anglosassoni della nazione. I libri di testo dipingevano i flussi migratori come un problema sociale, promuovendo stereotipi che etichettavano gli europei meridionali e orientali come difficili da integrare per la loro presunta mancanza di valori democratici, oppure sottolineando la forza inarrestabile delle istituzioni americane per la loro assimilazione”.

Pretelli 2008: 102). A principios del siglo XX surgieron las denominadas “steamer classes”, clases “especiales” en las cuales los niños inmigrantes aprendían inglés durante algunos meses antes de ser reintegrados en las clases consideradas “normales” (Luconi / Pretelli, *Ibíd.*).

La premura por asimilar a los inmigrantes, especialmente desde un punto de vista lingüístico, se vincula al hecho de que, en la primera mitad del siglo XX, la percepción de los bilingües como individuos con “personalidades en conflicto, cuyas lealtades lingüísticas cambiantes implicaban necesariamente afiliaciones políticas y responsabilidades morales igualmente variables” (Pavlenko 2006: 2). De hecho, en los Estados Unidos, durante y después de la Primera Guerra Mundial, las políticas lingüísticas y educativas se dirigieron explícitamente hacia los nuevos inmigrantes y sus hijos, obligándolos efectivamente a abandonar su lengua materna para demostrar su lealtad hacia su nuevo país (Pavlenko 2006). El período de la Primera Guerra Mundial estuvo marcado por una “respuesta histórica nacional” a la inmigración masiva, percibida como una amenaza a la supuesta homogeneidad de la cultura angloamericana (Del Valle 2003: 30).

El período de entre las dos Guerras Mundiales tuvo un impacto profundo en la legislación promulgada en materia lingüística y en las correspondientes causas judiciales que caracterizaron la primera mitad del siglo XX. Fueron años en los que las altas tasas de inmigración coincidieron con un creciente clima de desconfianza hacia los extranjeros. Del Valle (2003) sostiene que estos dos factores - la mayor presencia de inmigrantes y la actitud más sospechosa hacia los no estadounidenses - alimentaron una cierta incertidumbre sobre la definición del carácter de la nación que, en el imaginario colectivo, debería haber permanecido como una nación anglo, protestante, del norte de Europa y de habla inglesa.

Como resultado, el estudio en idiomas distintos al inglés comenzó a ser percibido cada vez más como una actitud antipatriótica³ y, debido a las enormes presiones para asimilarse, los inmigrantes estaban cada vez menos dispuestos a mantener su cultura y tradiciones (Fodde 2002: 30). Aunque la educación bilingüe permaneció en algunas escuelas locales y religiosas durante las primeras tres décadas del siglo XX, en la práctica fue casi completamente abolida.

Junto a los inmigrantes europeos, los mexicanos fueron cada vez más numerosos, llegando de forma masiva a los Estados Unidos, también durante la segunda mitad del siglo XX. La fuerte presencia de estudiantes mexicanos, cuya lengua materna era el español, no cambió

3 Badillo en un trabajo de 2018 observaba que también durante la era de Trump la división de EE. UU. no era de tipo político, o económico, sino era de tipo identitario, con la pérdida del inglés como señal de alarma. Y por esto, no se consideraban racistas, él y sus seguidores, sino “patriotas”, en el sentido que se defendía la unidad nacional que requiere el uso de una sola lengua (según un marco asimilacionista).

las metodologías educativas y lingüísticas. Efectivamente, incluso en las regiones del Suroeste, caracterizadas por un claro predominio de hispanohablantes, se siguió imponiendo la enseñanza exclusivamente en inglés y esta situación no cambió hasta la década de 1970 (Fodde, *Ibíd.*).

Un ejemplo de la situación escolar de aquel entonces, está representado en un fragmento de la novela de Rudolfo Anaya, *Bless me, Ultima (Bendíceme, Última)* (1972), ambientada en el Nuevo México de los años cuarenta y que, en algunos pasajes, muestra las dificultades del joven protagonista, Antonio Márez, en el trato con la escuela, donde el español está prohibido e incluso su fiambarrera lo convierte en objeto de burla por parte de sus compañeros anglosajones:

At noon we opened our lunches to eat. Miss Maestas left the room and a high school girl carne and sat at the desk while we ate. My mother had packed a small jar of hot beans and some good, green chile wrapped in tortillas. When the other children saw my lunch they laughed and pointed again. Even the high school girl laughed. They showed me their sandwiches which were made of bread. Again I did not feel well (Anaya 1994: 74-75).

Los estudiantes cuya lengua materna no era el inglés se convirtieron en víctimas de discriminación y segregación física y social. Fodde (2002: 30) resume así el cambio radical en la lingüística, que había transformado a los Estados Unidos a lo largo de un siglo:

The 18th century ideology of American English as the language of democracy whose high purity and potentiality did not fear the competition from other languages spoken in the United States, was gradually transformed into an intolerant monolingualism.

Antes del notorio caso *Brown v. Board of Education* en 1954, la existencia de escuelas separadas para inmigrantes se había convertido en una práctica oficial y común. Como ya se señaló, la escuela se consideraba la herramienta principal para asegurar la asimilación de los extranjeros y promover las normas y los valores culturales y lingüísticos estadounidenses.

En el Suroeste, las escuelas continuaron segregando a los alumnos mexicanos de los anglosajones, por motivos de raza e idioma, oficialmente hasta mediados del siglo XX, con el supuesto propósito de ayudar a la integración de los niños de habla hispana. El nacimiento de “escuelas mexicanas” separadas se basó en el principio de que, de esa manera, los estudiantes aprenderían inglés “más fácilmente” y, por lo tanto, se convertirían en “ciudadanos mejores” (Mac-Gregor Mendoza 2000: web).

Si bien las transformaciones más relevantes en materia de educación y bilingüismo se dieron a partir de la década de 1960 y, sobre

todo, gracias a las iniciativas del Movimiento por los Derechos Civiles, ya en la década de 1940 una serie de acciones judiciales desafiaron la política escolar segregacionista vigente en ese momento, obteniendo, en algunos casos, resultados de enorme peso e importancia.

En 1947, el caso de *Méndez v. Westminster School District* (*Méndez v. Distrito Escolar de Westminster*) desafió la segregación racial en las escuelas de un distrito escolar en el Condado de Orange, California. La Corte de Apelaciones falló a favor de los demandantes -cinco padres mexicanos (Thomas Estrada, William Guzmán, Gonzalo Méndez, Frank Palomino y Lorenzo Ramírez)- argumentando que la segregación de los estudiantes de origen mexicano, que los obligaba a asistir a “escuelas mexicanas” separadas, era inconstitucional porque violaba la Enmienda XIV.

Sin embargo, la decisión del Tribunal de Apelación no hacía ninguna referencia a la discriminación contra los estudiantes asiáticos, que también se veían obligados a asistir en escuelas separadas. Por ello, en el mismo año, unos meses después, el gobernador de California, Earl Warren, firmó una ley que derogaba las restantes leyes de segregación vigentes en el *California Education Code*.

El resultado de *Méndez v. El Distrito Escolar de Westminster* convirtió a California en el primer estado en decretar el fin de la segregación racial en las escuelas -al menos desde un punto de vista formal y legal- y representó un precedente importante para la demanda, quizás más conocida, sobre el tema: *Brown v. Board of Education* (*Brown vs. Ministerio de Educación*). Este último caso tuvo una enorme resonancia y fijó los criterios sobre los que se modelarían y analizarían las reivindicaciones posteriores de las minorías lingüísticas para obtener justicia en el campo educativo.

En 1954, la Corte Suprema de los Estados Unidos anuló la doctrina del “separate but equal” introducida en 1896, con un fallo *Plessy v. Ferguson*, que había permitido la segregación escolar de los niños afroamericanos. En *Brown v. Board of Education*, se determinó por unanimidad que las “escuelas segregadas” nunca hubieran podido ser iguales y que este tipo de segregación impuesta por el estado era un estigma negativo colocado en los “corazones y mentes” de los niños afroamericanos, causando efectos que corrían el riesgo de ser permanentes (Del Valle 2003).

La Corte Suprema sancionó el principio según el cual se debía garantizar la igualdad de oportunidades educativas a todos los estudiantes: “Where a state has undertaken to provide an opportunity for an education in its public schools, such opportunity is a right which must be made available to all on equal terms”⁴. Por ello, se reiteró que

4 Kerper Mora, Jill (San Diego State University). *Legal History of Bilingual Education*. En <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/Pages/HistoryBE.htm> (consultado el 28 de febrero de 2009).

la segregación escolar era inconstitucional, en el caso no solo de los estudiantes afroamericanos, sino también de los hispanos y otros grupos minoritarios.

Si bien la decisión de la Corte Suprema no afectó directamente a las minorías que no hablaban inglés, marcó el comienzo de “a new era in American civil rights” y sirvió como guía para la legislación posterior que crearía programas específicos para estudiantes “desfavorecidos” (Stewner-Manzanares 1988: web). El caso *Brown v. Board of Education* representó un hito al que se refirieron las acciones judiciales posteriores encaminadas a obtener una igualdad de oportunidades educativas.

A pesar del desmantelamiento oficial de las *segregated schools* -escuelas a las que asistían alumnos de una sola etnia y población- los estudiantes mexicanos del Suroeste permanecieron en una situación de aislamiento que, en muchos sentidos, ha persistido hasta el día de hoy. Además, incluso después de la disolución oficial de las escuelas mexicanas separadas, las instituciones educativas continuaron aplicando la política de asimilación forzada, perseguida con costos sociales, culturales y lingüísticos muy altos para los estudiantes no anglosajones. Los maestros y educadores nunca perdieron la oportunidad de subrayar la urgencia de que los estudiantes de habla hispana aprendieran el inglés para empujarlos, a través de reglas estrictas, a asimilarse lo más posible a los valores estadounidenses. Entre las normas impuestas se encontraban, por ejemplo, las denominadas “No Spanish Rules”, por las que se prohibía el uso del idioma español en clase, durante la hora del almuerzo y durante el recreo en el patio. En caso de violación de estas reglas, no solo se preveían severas amonestaciones verbales, sino también castigos físicos y otras medidas disciplinarias. Hablar español en la escuela se consideraba una forma de ‘mala conducta’. Es evidente que todo esto dificultó especialmente la escolarización de los niños mexicanos: “Spanish-speaking children were [...] placed in the difficult position of having to bridge the linguistic and cultural divide between their home and school” (Mac-Gregor Mendoza 2000: web).

En la segunda mitad del siglo XX, el aumento de la migración transnacional, el resurgimiento de la conciencia étnica entre las minorías, así como los estudios progresivos en educación, ayudaron hasta cierto punto a disipar las preocupaciones y comprender mejor los beneficios del bilingüismo (Pavlenko 2006: 3).

Fue en la década de 1960 -la llamada “Civil Rights era”- que la atención de la opinión pública estadounidense se centró en el problema de la educación de estudiantes inmigrantes desvalidos y niños pertenecientes a minorías lingüísticas. El tema de la educación bilingüe se convirtió en el centro de este debate.

El renovado interés por la educación bilingüe estuvo, de hecho, estrechamente ligado a la dramática situación escolar de muchos niños

hispanos, que se hizo cada vez más visible -e inaceptable- en la primera mitad de los años sesenta. La tasa de abandono escolar entre los hispanos, especialmente entre los chicanos y los puertorriqueños, a menudo era mucho más alta que la de otros grupos étnicos. Los chicanos habían sido forzados a asistir a escuelas “segregadas” y de segunda categoría en muchos estados del Sudoeste y, al igual que los puertorriqueños, habían visto sus lenguas nativas “ridiculizadas y repudiadas” (Del Valle 2003). Los efectos de estas políticas educativas fueron dramáticos: los estudiantes latinos abandonaron la escuela en masa y terminaron encontrándose sin educación y aislados en sus propias comunidades nacionales.

Durante la década de 1960, los afroamericanos, los latinos y otras minorías étnicas y lingüísticas realizaron una larga serie de manifestaciones para protestar por el desempleo, la falta o la insuficiencia de viviendas, la escasa representación en el gobierno y, por último, pero no menos importante, la falta de oportunidades educativas. Fue en este clima, en el que la conservación y valorización de los diferentes patrimonios culturales y lingüísticos se consideraban muy importantes, que el tema de la educación bilingüe resurgió bajo una nueva luz.

Una de las herramientas más importantes para las minorías lingüísticas en su batalla por obtener programas educativos especiales fue, sin duda, el *Title VII del Civil Rights Act*, firmada en 1964 por el presidente Lyndon B. Johnson (1964-1968). El fallo final disponía que:

No person in the United States shall, on the ground of race, color, or national origin, be excluded from participation in, be denied benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving Federal financing assistance (cf. Del Valle 2003: 348).

Por lo tanto, el *Title VII del Civil Rights Act* prohibía la discriminación de cualquier tipo, por motivos de etnia, color u origen nacional, en cualquier programa o actividad financiado por el gobierno federal. Por extensión, estableció que todo estudiante tiene derecho a una educación de calidad.

A raíz de la *Civil Rights Act*, en 1968, se aprobó la *Bilingual Education Act* (BEA), que se convirtió en el *Title VII dell'Elementary and Secondary Education Act* (ESEA). Este último se centró en la educación de los niños que vivían en la pobreza y se promulgó en 1965, también bajo la presidencia de Johnson. Del Valle (2003: 226) señala que la aprobación de esta disposición estaba “infused with a sense of helping poor students overcome thier ‘deprivations’”. El concepto de “cultural deprivation” se desarrolló junto con la desaprobación implícita de la cultura latina y afroamericana. Según esta idea, la cultura “diferente” -y por tanto “inadecuada”- de los estudiantes hispanos y afroamericanos era, en parte, la causa de sus fracasos académicos. Algo que podría resumirse así: “cambiar la cultura, y con ello cambiar el resultado” [...]. En otras

palabras, para cambiar el rendimiento académico de los estudiantes de minorías étnicas, se consideró necesario cambiar su propia cultura. Sin cuestionar la innegable importancia de estas disposiciones, que marcaron hitos para el desarrollo posterior de la educación bilingüe, Sandra Del Valle (2003: 226) considera que

This approach has the convenience of “blaming the victim” and not requiring systems (such as schools) to change dramatically. If the culture that the children are coming from is “deprived”, then it is their home life, not the “enriching” schools, that has to be changed. This attitude was carried over into federal programs like the Bilingual Education Act with its emphasis on “remediating” language-minority children.

La Ley de Educación Bilingüe (Bilingual Education Act)

La Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*) se agregó tres años después, en 1968, para abordar las necesidades específicas de las minorías lingüísticas. Surgió sobre todo de la preocupación por el fracaso escolar generalizado de los estudiantes latinos de habla hispana, pero se extendió a todos los niños que provenían de entornos donde el idioma dominante no es el inglés.

Esta medida en realidad no requería que los distritos escolares ofrecieran programas bilingües, pero asignó fondos para producir materiales educativos, alentar la participación de los padres y mejorar y actualizar las habilidades de los maestros para que pudieran ayudar adecuadamente a los estudiantes denominados como *limited English proficient* (LEP). Sin embargo, la implementación de programas de educación bilingüe se dejó, por el momento, a la discreción de los distritos escolares individuales (Luconi/Pretelli 2008: 148).

De hecho, la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*) de 1968 no ordenó la educación bilingüe como muchas minorías lingüísticas hubieran esperado. El Congreso, de hecho, aprobó “directrices”, que solo tuvieron un impacto mínimo en el poder discrecional de los distritos escolares. Esto tuvo un profundo impacto, y muchas veces de forma negativa, en la evolución de la educación bilingüe y de los programas educativos específicos. Una de las razones por las que los programas bilingües diferían mucho entre ellos, tanto de un estado a otro, como de un año a otro, fue precisamente debido a que la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*) no dictaba las características que tales programas debían tener, y estos terminaron siendo moldeados de acuerdo a las necesidades locales y políticas (Shannon 1995: 182).

En última instancia, la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*) no fue diseñada con el objetivo de remediar la violación de

los derechos lingüísticos, sino como la única solución para garantizar el derecho a la educación de los niños que no hablan inglés (Shannon 1995).

La ambigüedad de los objetivos de la medida, junto con la presión de grupos más conservadores, ayudó a mantener muy bajo el nivel de fondos asignados a los programas bilingües. Entre 1969 y 1973, el financiamiento anual nunca superó los \$35 millones, aunque hubo un total de \$135 millones disponibles; en otras palabras, nunca se gastaron más de \$10 por cada niño en esos años, si bien estos niños eran parte de la población a la que esos fondos estaban teóricamente destinados. La financiación solo aumentó a partir de 1973, junto con los partidarios de la educación bilingüe: ese año, se asignaron \$ 45 millones en el ámbito de la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*), que se utilizaron para apoyar 211 proyectos escolares en 26 idiomas. Sin embargo, estos fondos aún no eran suficientes ya que sólo el 6% de los niños elegibles para dichos proyectos podían participar (Del Valle 2003: 228-229).

En 1970, el Departamento de Salud, Educación y Bienestar (*Department of Health, Education, and Welfare- HEW*) emitió un memorando que contenía una interpretación específica de las disposiciones contenidas en el Título VII (Ley de Educación Bilingüe). La declaración prohibía explícitamente negar a los estudiantes con dominio limitado del inglés (*limited English proficient -LEP*) el acceso a programas educativos específicos. También aconsejó a los distritos escolares que deberían tomar medidas para corregir los problemas lingüísticos de los estudiantes a través de iniciativas que deberían ir mucho más allá de la provisión de maestros y libros de texto disponibles para todos los estudiantes.

En 1971, Massachusetts fue el primer estado en aprobar una ley de educación bilingüe, que ordenaba la implementación de programas bilingües en los distritos escolares que recibían fondos estatales, si tenían suficientes niños con la misma lengua materna y de edades similares de tal manera que formaran clases autónomas bilingües.

A principios de la década de 1970, una serie de juicios demostraron que el tema de la educación bilingüe estaba lejos de resolverse. La causa *US v. Texas* surgió del descubrimiento de que la Agencia de Educación de Texas (*Texas Education Agency*), la agencia estatal encargada de monitorear las escuelas públicas del estado, estaba manteniendo efectivamente un sistema educativo segregado a través de la creación de nueve escuelas a las que asistían exclusivamente estudiantes afroamericanos. En uno de los distritos escolares, sin embargo, había un predominio de estudiantes mexicanos, para quienes el idioma inglés era el principal problema. La decisión judicial de poner fin a este sistema de escuelas “segregadas” también tuvo importantes repercusiones en el alumnado de habla hispana, para el que se preveía un programa bilingüe destinado a aprender inglés, pero manteniendo también su lengua materna. Del

Valle (2003: 233) señala que este programa, en el que participaron tanto estudiantes angloamericanos como mexicoamericanos, parecía “almost ‘revolutionary’ in these conservative times”.

Dos años más tarde, en 1973, en *San Antonio Independent School District v. Rodríguez*, la Corte Suprema decidió no pronunciarse sobre la cuestión del derecho a una educación adecuada, afirmando que no existía ningún derecho fundamental a la educación garantizado por la Constitución. La demanda fue iniciada por un grupo de estudiantes, pertenecientes a minorías étnicas y de estratos sociales bajos, que denunciaron que no recibían una educación adecuada e igual a la que se ofrecía en los distritos escolares más ricos, debido a la escasez de fondos. La Corte Suprema sostuvo que los demandantes hubieran tenido que basarse en la Constitución de su estado (Texas) en materia de derechos educativos. La implicación más relevante de este caso para la educación bilingüe es clara: “If there is no constitutional right to an education under the Fourteenth Amendment, there is clearly no constitutional right to a *bilingual* education” (Del Valle 2003: 234).

En esos años se sucedieron sobre estos temas acciones y sentencias judiciales, hecho que confirmó cómo la educación bilingüe era -entonces como ahora- un tema delicado y controvertido, abierto a diversas interpretaciones, incluso en el ámbito jurídico.

El caso *Lau v. Nichols* (1974), que se refería a estudiantes chinos, se convirtió en la base para el siguiente caso *Serna vs. Portales Municipal Schools* (1974), traspasando este derecho a los niños de Nuevo México con apellidos españoles, y representó el verdadero punto de inflexión, el avance en el campo de los derechos educativos de las minorías lingüísticas. La demanda se inició en el contexto de la abolición de la segregación en las escuelas de San Francisco, pero la decisión final de la Corte Suprema pasó a la historia como “the ‘*Brown v. Board of Education*’ decision” para estudiantes de minorías de origen nacional. En otras palabras, se abordó la cuestión de la segregación lingüística más allá de la segregación étnica.

Los demandantes eran padres de estudiantes de ascendencia china que asistían a escuelas en el Distrito Escolar de San Francisco. Este último fue acusado de negar a unos 1.800 alumnos chinos -que representaban casi la mitad del total de 2.500 chinos del distrito- una educación igual a la de otros estudiantes debido a su limitado dominio del idioma inglés. En ese momento, estos alumnos chinos asistían a lecciones impartidas exclusivamente en inglés, a menudo sin entender nada. Aunque podían matricularse en la escuela, no se les ofreció ninguna ayuda en particular, ya sea en forma de traducciones o clases complementarias en inglés. El hecho de que el distrito escolar no ofreciera programas educativos adecuados a los estudiantes chinos que no hablan inglés fue visto por los padres como una violación del derecho a la igualdad de oportunidades educativas.

Los tribunales de primer grado rechazaron los pedidos de los padres de los estudiantes chinos. El tribunal de distrito sostuvo que el Distrito Escolar de San Francisco (*San Francisco School District*) no tenía el deber de corregir las “deficiencias especiales” de los estudiantes otorgándoles acceso al mismo sistema educativo ofrecido a todos los demás estudiantes. En resumen, el tribunal sostuvo que las necesidades “especiales” –es decir, lingüísticas– de los estudiantes no constituían una obligación adicional para el distrito escolar. El Tribunal de Apelaciones también determinó que no se había violado la Constitución y confirmó la decisión del tribunal de distrito.

Por lo tanto, el caso llegó a la Corte Suprema, que anuló las decisiones anteriores. Partía del análisis de la ley californiana que imponía la educación obligatoria hasta cierta edad y declaraba que, sobre la base de esta ley, el estado de California debía garantizar que los estudiantes, para quienes era obligatorio ir a la escuela, realmente recibieran una educación comprensible. Estaba claro que a los alumnos chinos se les negaba esto último. Del Valle (2003: 239) recoge las siguientes palabras de la Corte Suprema al respecto:

Imposition of a requirement that, before a child can effectively participate in the educational program, he must already have acquired those basic skills is to make a mockery of public education. We know that those who do not understand English are certain to find their classroom experiences wholly incomprehensible and in no way meaningful.

En 1975, el Departamento de Salud, Educación y Bienestar (*Department of Health, Education, and Welfare*), a través de la Oficina de Derechos Civiles (*Office for Civil Rights -OCR*), desarrolló lo que pasaría a llamarse *Lau Guidelines* o *Lau Remedies*, pautas para que las escuelas implementaran programas con estudiantes que no hablaban inglés.

Aunque la decisión en *Lau v. Nichols* no respaldó explícitamente la educación bilingüe, estas pautas promovieron efectivamente programas de educación bilingüe “de transición” (*transitional bilingual education programs*). Por ejemplo, se estipuló que los alumnos matriculados en escuelas primarias que fueran monolingües en un idioma distinto del inglés, o que hablaran predominantemente otro idioma, deberían recibir una educación bilingüe. Enseñar inglés como segundo idioma (ESL) por sí solo ya no se consideraba una opción viable, ni desde el punto de vista educativo ni legal.

El mismo año del caso *Lau v. Nichols*, el Congreso de los Estados Unidos aprobó la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas (*Equal Education Opportunity Act*) de 1974, que amplió el contenido de la decisión de la Corte Suprema en el caso *Lau* a todos los estudiantes y todos los distritos escolares, no solo a los que recibían fondos federales:

los distritos estaban obligados a ofrecer programas especiales para estudiantes con dominio limitado del inglés, ya sea que recibieran o no fondos estatales o federales (Stewner-Manzanares 1988: web).

Originalmente, la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas fue redactada por la administración de Nixon (1968-1974) como un medio para reducir el recurso a los tribunales en casos de discriminación escolar. Sin embargo, la disposición tuvo una resonancia más amplia porque proporcionaba la definición de lo que constituía una denegación de la “igualdad de oportunidades educativas” (*equal educational opportunity*):

No state shall deny equal education opportunity to an individual on account of his or her race, color, sex, or national origin, by (f) the failure by an educational agency to take appropriate action to overcome language barriers that impede equal participation by its student in its instructional programs (Del Valle 2003: 243).

En 1972, al hablar de esta medida, el presidente Nixon hizo referencia explícita a los estudiantes de habla hispana y explicó que la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas (*Equal Educational Opportunity Act*) garantizaría aún más el derecho a la educación de los estudiantes mexicano-estadounidenses, puertorriqueños e indios y todos aquellos que iniciaron “desfavorecidos” desde el punto de vista lingüístico.

En todo caso, en la década de 1970, la situación de los estudiantes de habla hispana seguía siendo difícil. Aunque a mediados de la década, la habilidad de hablar inglés comenzó a medirse formalmente, en muchos casos no había evaluación de ningún tipo para evaluar la habilidad de los estudiantes para hablar y leer en inglés o español. Además, la enseñanza en español se ofrecía principalmente en los primeros años de la escuela, y luego prácticamente no existía en las escuelas secundarias. Los libros de texto en español eran casi inexistentes, y la duración de las clases diarias en español era insignificante en comparación con la cantidad de tiempo que usaban el inglés. Finalmente, muchas veces no se ofrecían clases de cultura hispánica y, en general, faltaba un plan integral en cuanto a las materias que se impartían en español.

En 1974, el Congreso creó la *Oficina de Educación Bilingüe y Asuntos de Idiomas Minoritarios (Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs -OBEMLA)* para ayudar a los distritos escolares a cumplir con sus responsabilidades y para garantizar la igualdad de oportunidades educativas para los alumnos con dominio limitado del inglés (LEP). La creación de este organismo fue impulsada por la creencia de que un programa educativo bien estructurado, basado en el uso gradual de la lengua materna de los estudiantes y construido e implementado localmente, podría ser una herramienta muy eficaz para promover el dominio y las habilidades del idioma inglés y de diversas materias escolares. En resumen, el “motor” de este organismo era lograr

que la educación bilingüe apuntara a ayudar a los estudiantes a dominar el idioma inglés y los contenidos de todas las materias de su currículo escolar. Con este fin, a lo largo de los años, la Oficina de Asuntos de Educación Bilingüe y Lenguas Minoritarias ha gestionado una serie de programas con el objetivo de financiar los programas de educación bilingüe más meritorios y apoyar a educadores y estudiantes.

Desde 2002, OBEMLA se transformó en la Oficina de Adquisición del Idioma Inglés, Mejora del Idioma y Logro Académico para Estudiantes con Dominio Limitado del Inglés (*Office of English Language Acquisition, Language Enhancement and Academic Achievement for Limited-English-Proficient Students* -OELALEALEPS), un acrónimo que es difícil incluso de pronunciar. No sorprende cuando se considera que, especialmente en los últimos años, las palabras bilingüe y educación bilingüe han mostrado una tendencia creciente a desaparecer del vocabulario de las autoridades educativas a nivel estatal y federal. Como vimos también durante la presidencia de Donald Trump (Betti 2020).

Ya a finales de la década de 1970 -y sobre todo durante la presidencia de Reagan (1980-1988)- comenzó a decaer el entusiasmo suscitado por la publicación de las Directrices de Lau (*Lau Guidelines*) sobre la implementación de programas educativos bilingües. El presidente Ronald Reagan, elegido gracias a una victoria arrolladora, declaró su voluntad de dejar a los estados amplios márgenes de discrecionalidad en diversas áreas, incluida la educación.

Las dudas sobre la efectividad de los programas bilingües

En esos años, comenzaron a extenderse significativamente las dudas sobre la efectividad de los programas bilingües. En 1977, un estudio realizado por los Institutos Americanos de Investigación (*American Institutes for Research* -AIR) y encargado por la Oficina de Planificación, Presupuesto y Evaluación (*Office of Planning, Budget and Evaluation*) mostró que, en última instancia, no se habían encontrado diferencias significativas entre los estudiantes matriculados en programas bilingües y los que asistían a cursos regulares. Por lo tanto, no hubo evidencia que documentara la real y mayor efectividad de la educación bilingüe en comparación con la educación monolingüe o la ausencia de apoyo lingüístico especial. Además, los investigadores de AIR argumentaron que los programas bilingües se implementaron de manera que socavaron el propósito original por el cual fueron aprobados por el Congreso, que era un “puente”, una etapa de transición para que los estudiantes aprendieran inglés. Los Institutos Americanos de Investigación (AIR) informaron que el 86% de los directores de programas de educación bilingüe habían observado que los estudiantes de habla hispana tendían

a permanecer en programas bilingües incluso después de haber logrado un nivel suficiente de inglés para unirse a clases regulares. Del Valle (2003: 230) comenta al respecto:

In a point that would continue to be made for decades and is still made today, *bilingual education was seen as institutionalizing a private function – the inculcation of ethnic pride and maintenance of “home” languages.*⁵

Por lo tanto, más que mirar la importancia educativa y didáctica, así como lingüística y cultural, de la educación bilingüe, se subrayaron una vez más sus implicaciones políticas.

Las enmiendas de 1978 a la Ley de Educación Bilingüe estipularon que la lengua materna de los estudiantes matriculados en programas bilingües solo podría usarse en la medida necesaria para promover el objetivo principal, a saber, la adquisición del inglés. Estos programas tenían que ser exclusivamente de transición (programas bilingües de transición) y no destinados a mantener las lenguas maternas de los estudiantes (educación bilingüe de mantenimiento o de desarrollo). Finalmente, a la hora de identificar a los posibles destinatarios de estos programas, se evaluaría su dominio oral y escrito del idioma inglés.

Los detractores de la educación bilingüe continuaron recopilando datos científicos que justificaban la visión del bilingüismo como una fuente de “confusión mental” y obstáculos lingüísticos que estaban en la raíz de los malos resultados académicos de un alto porcentaje de estudiantes que no hablaban inglés. Esta concepción del bilingüismo, adoptada por gran parte de la opinión pública anglosajona, alimentó actitudes discriminatorias hacia miembros de minorías lingüísticas que, como ya se mencionó, se vieron obligados a emprender acciones legales para poner fin a las injusticias, incluso en el campo de la educación, de la que fueron víctimas (León Jiménez 2002: 27).

Entre los juicios más importantes en el campo de la educación bilingüe, no se puede dejar de mencionar el caso *Castañeda v. Pickard* (1981), quien produjo lo que generalmente se considera la segunda decisión judicial más importante e influyente, después de *Lau v. Nichols*, en el campo de la enseñanza del idioma inglés en los Estados Unidos. El distrito escolar de Raymondville, Texas, fue acusado de violar los derechos civiles de los estudiantes que aprendían inglés (ELL, por sus siglas en inglés) en virtud de la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas de 1974. El Tribunal de Apelaciones respondió estableciendo un criterio triple para determinar si un distrito escolar estaba tomando las medidas adecuadas, en virtud de la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas, para ayudar

5 La cursiva es nuestra.

a los estudiantes que no hablan inglés. Las iniciativas distritales tenían que cumplir con tres requisitos:

- a. el plan de estudios tenía que estar anclado en una teoría pedagógica sólida;
- b. tenía que haber suficientes recursos y personal calificado disponible y, finalmente,
- c. el currículo escolar tenía que reflejar buenas prácticas educativas y logros, no solo en el área de la lengua, sino también en el contenido de materias como matemáticas, ciencias, estudios sociales y literatura.

Estos criterios fueron tan relevantes que fueron utilizados en muchos otros casos, así como por la propia Oficina de Derechos Civiles (Ovando 2003: 10).

La Ley de Educación Bilingüe de 1968 se volvió a promulgar en 1984 y 1988. A lo largo de los años, sufrió varios cambios que intentaban reflejar, de vez en cuando, las necesidades de los estudiantes con dominio limitado del inglés (LEP). La disposición evolucionó desde ofrecer simplemente pautas básicas hasta proporcionar regulaciones más concretas y específicas y fomentar un mayor control local de los programas educativos (Stewner-Manzanares 1988: web).

Sin embargo, según Del Valle (2003: 31), a lo largo de la historia de la Ley de Educación Bilingüe se han mantenido sus principales debilidades: su propósito ambivalente, a saber, “the undecided question of whether or not to make it explicitly assimilationist”; las limitadas oportunidades de financiación y, por último, la necesidad de cursos intensivos de formación para los profesores que participaban en programas bilingües.

La aprobación de la Ley de Educación Bilingüe tuvo el mérito de poner el tema de la educación bilingüe y, en general, de la educación de los niños pertenecientes a minorías lingüísticas, en el centro de la atención y conciencia nacional.

No obstante, otros temas controvertidos y delicados, que han resurgido junto con el del bilingüismo, han quedado sin resolver y sin abordar, entre ellos:

[...] whether language minorities, especially those who recently immigrated in the US, ought to be treated like African-Americans, as in need of special programs to compensate for past discrimination; whether the education of language minorities is an issue to be decided on the local level or whether the federal government should be involved; what are the goals of education for language minority students and are they different for language majority students, and should they be? (Del Valle 2003: 31).

Proposition 187 (1994) e la Proposition 227 (1998)

Los años noventa estuvieron acompañados por los ataques más intensos contra los inmigrantes y la educación bilingüe desde la década de 1940: “This time, however, the nation’s only war was seemed to be with itself” (Del Valle 2003: 247).

Se remonta a la segunda mitad de los años noventa la aprobación de dos leyes californianas – *Proposition 187 (1994)* e la *Proposition 227 (1998)* – *Proposición 187 (1994)* y *Proposición 227 (1998)*– que tuvo amplia resonancia, tanto a nivel estatal como federal. Las consecuencias de ambas medidas fueron principalmente relevantes para los inmigrantes hispanos. Por un lado, la *Proposición 187* pretendía negar a los inmigrantes indocumentados el acceso a escuelas públicas, hospitales y servicios sociales. Esa ley dejó de estar vigente en 1998, luego de ser impugnada por una larga serie de juicios. Por otro lado, la *Proposición 227* decretó la drástica reducción de la educación bilingüe en el estado de California. Ambas medidas fueron aprobadas a través de referéndums populares.

Aunque, en general, la educación bilingüe estuvo bajo un “asedio político” (Ovando 2006: 13) a lo largo de las décadas de los 80 y de los 90, siguió teniendo partidarios y defensores. Por ejemplo, en 1999, la administración Clinton (1992-2000) restauró la financiación de programas bilingües que el Congreso controlado por los republicanos había recortado de un 38 por ciento entre 1994 y 1996. El Congreso también se vio obligado a abandonar tres partes de un proyecto de ley que hubiera concedido a los estudiantes que no hablaban inglés, solo dos años para aprender dicho idioma, y eso habría aumentado la financiación de los llamados *English immersion programs* (programas de inmersión en inglés), en los que no se esperaba el uso de las lenguas maternas de los alumnos, recortando la creación o extensión de los *maintenance programs* (programas de mantenimiento) y de los *two-way bilingual programs* (programas bilingües bidireccionales) (Ovando 2006).

No Child Left Behind (NCLB, Que Ningún Niño se quede Atrás)

En 2001, la administración Bush (2000-2008) inició una gran reforma escolar, rebautizada como *No Child Left Behind* (NCLB, es decir, *Que Ningún Niño se quede Atrás*), que se convirtió en el *Title III dell’Elementary and Secondary Education Act* (ESEA). Fue aprobada el 8 de enero de 2002, gracias al voto de ambas partes políticas, y eliminó, reemplazándola, el *Bilingual Education Act* (*Title VII*, la Ley de Educación Bilingüe), que había representado un hito en el campo de la educación bilingüe.

La reforma escolar de 2002 (*Title III*, Título III) estuvo acompañada por una nueva denominación y, con ella, una nueva definición y un nuevo significado: “Language Instruction for Limited English Proficient and Immigrant Students”. Es sintomático constatar cómo, de esta forma, también se eliminaron del título de la disposición los términos *bilingüismo* y *educación bilingüe*.

En 2004, el presidente George W. Bush se expresó así sobre la supuesta eficacia de la reforma que tanto había deseado:

All skills begin with the basics of reading and math, which are supposed to be learned in the early grades of our schools. Yet for too long, for too many children, those skills were never mastered. The No Child Left Behind Act has made the expectation of literacy the law of our country⁶.

De hecho, el *No Child Left Behind Act* recibió severas críticas a lo largo de los años, tanto que no se volvió a confirmar en 2008.

La ley se enfocaba en la financiación de estudiantes con dominio limitado del inglés (y para niños inmigrantes) y ofrecía dos opciones para satisfacer sus necesidades educativas: la primera era mantener la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*, BEA) más o menos intacta, prácticamente sin aumentar la financiación; la segunda opción implicaba, de hecho, la sustitución completa de la Ley de Educación Bilingüe (BEA) a través de la introducción de un nuevo sistema de desembolso de fondos para apoyar el sistema escolar nacional; la definición de criterios de verificación que destacasen la rápida adquisición del inglés y, finalmente, la atribución de un papel central a las agencias estatales de educación (*State Education Agencies* o SEA) (Crawford 2003: G1).

En resumen, esta ley exigía que todas las escuelas públicas alcanzaran una serie de estándares de rendimiento, los cuales debían ser acreditados a través de pruebas de evaluación estandarizadas. Con base en el rendimiento de los estudiantes, las escuelas podían recibir o, por el contrario, no obtener el financiamiento (López Velázquez 2007). Las críticas a la ley se derivaban esencialmente del hecho de que, por un lado, el gobierno federal pretendía aumentar el rendimiento de las escuelas sin, en todo caso, proporcionar los recursos económicos necesarios para lograr los objetivos fijados; por otro, la ley pretendía determinar el futuro de los estudiantes en base a un único examen estandarizado, sin tomar en cuenta otros factores que podían afectar su desempeño académico.

6 George W. Bush 2004. “George W. Bush on Education”. On *The Issue. Every Political Leader on Every Issue*. In http://www.issues2000.org/Celeb/George_W__Bush_Education.htm (consulta el 10 de enero de 2009).

López Velázquez (2007) subraya cómo esta reforma escolar fue contraproducente especialmente en el caso de los niños que no hablaban inglés, quienes debían elegir la prueba de evaluación requerida por la ley, después de haber asistido un solo año a un programa bilingüe, una cantidad de tiempo insuficiente al desarrollo bilingüe de un niño.

Dado que los exámenes solo se podían sostener en inglés, las escuelas, en un intento por mantener alto el nivel general y no perder fondos, tendían a enfatizar el aprendizaje del idioma inglés, presionando a los estudiantes para que lo adquirieran lo más rápidamente posible, incluso “alterando” los programas bilingües: “Al enfatizar la instrucción solamente en inglés, las oportunidades para los niños de desarrollar habilidades de bilingüismo e bialfabetismo se volvieron más escasas” (López Velázquez 2007: 18).

Por lo tanto, la *No Child Left Behind* (NCLB) -que preveía pruebas anuales de matemáticas y lectura desde el tercer grado hasta el octavo grado, además de un examen también en la escuela secundaria (*high school*)- sancionaba severamente las escuelas que no lograban un “progreso anual adecuado” en el esfuerzo por lograr que todos los estudiantes adquirieran el idioma inglés, independientemente de la posible desventaja socioeconómica de los estudiantes y también de sus posibles dificultades cognitivas (Rothstein 2007: web).

Otro tema de la NCLB planteado por Richard Rubinstein (2007), periodista e investigador del *Economic Policy Institute*, una organización sin fines de lucro con sede en Washington, D.C., se refería a las repercusiones de la oferta sobre el contenido educativo. Las escuelas que corrían el riesgo de no recibir fondos, por no cumplir con los estándares impuestos por la ley, terminaban centrando la atención en las materias cubiertas por estas pruebas, a saber, matemáticas y lectura. Como resultado, se descuidaban contenidos igualmente importantes que deberían ser parte integral del currículo escolar, como estudios sociales, ciencias, arte, música y educación física. Tanto los estudiantes con desventajas socioeconómicas, cuyo rendimiento en matemáticas y lectura era bajo, como sus profesores que enseñaban materias no incluidas en las pruebas de evaluación reglamentarias, terminaban siendo los más afectados (cf. Rothstein, *Ibid.*).

Como se mencionó, el hecho de que la reforma de 2002 preveía una sola prueba anual y no planteaba controles periódicos de la actividad escolar y de las múltiples pruebas de evaluación, podía ser engañoso. Por ejemplo, señalaba Rothstein (2007), la mayoría de las escuelas eran demasiado pequeñas y/o heterogéneas para basarse en el rendimiento promedio de los estudiantes con una sola prueba anual. Además, debido a que muchas escuelas tenían menos subgrupos, como afroamericanos, hispanos y otros estudiantes desfavorecidos, existía el riesgo de que su rendimiento académico no se pudiera evaluar adecuadamente porque se

hacia un promedio estadístico. Paradójicamente, cuanto más “integrada” una escuela –es decir, caracterizada por la presencia de una población estudiantil heterogénea desde el punto de vista socioeconómico, étnico o lingüístico–, más imprecisa se volvía la confiabilidad de las pruebas anuales (Rothstein 2007: web).

Otro factor negativo, también mencionado por Rothstein (2007), es el hecho de que la reforma de 2002 imponía un límite de tiempo, el año 2014, dentro del cual todos los estudiantes hubieran tenido que dominar el inglés. Esta imposición corría el riesgo de subestimar el problema de los estudiantes que tenían un bajo dominio del inglés, apenas lo suficiente para aprobar los exámenes. Se les llama *bubble kids*, un término utilizado en el póquer y el baloncesto, donde los *bubble kids* son los que están en vilo, es decir, en riesgo de eliminación. De hecho, a largo plazo, el bajo rendimiento de estos estudiantes podía tener serias repercusiones: “Pero NCLB no otorga ningún premio al largo plazo” (Rothstein 2007: web).

En resumen, muchos críticos de la *No Child Left Behind Act* (NCLB) defendían la necesidad de reformar el sistema educativo estadounidense teniendo en cuenta, no solo de las escuelas en sí y su rendimiento, sino también de las condiciones generales en las que vivían muchos estudiantes de bajo rendimiento:

Inadequate schools are only one reason disadvantaged children perform poorly. They come to school under stress from highcrime neighborhoods and economically insecure households. [...]. Yet NCLB insists that school improvement alone can raise all children to high proficiency. [...] Of course, there are better and worse schools and better and worse teachers. Of course, some disadvantaged children excel more than others. But NCLB has turned these obvious truths into the fantasy that teachers can wipe out socioeconomic differences among children simply by trying harder (Rothstein 2007: web).

Concluyendo...

El problema en cuestión tiene un alcance considerable y es digno de reiteración la estrecha interrelación entre el sistema educativo y las características socioeconómicas, étnicas y lingüísticas de los estudiantes. Esta problemática afecta especialmente a la comunidad latina, dada su singularidad lingüística y cultural, así como las amplias y arraigadas dificultades que enfrentan en el ámbito escolar. En este contexto, los programas bilingües pueden representar una herramienta valiosa para mejorar el desempeño académico de los estudiantes hispanos.

Para concluir este breve panorama histórico, que no pretende ser exhaustivo, nos gustaría destacar una imagen emblemática, presentada por defensores de la educación bilingüe en la Universidad de Michigan

(actualmente no disponible en línea), quienes explican su iniciativa de la siguiente manera:

Our public awareness campaign for bilingual education includes an artistic component: a stencil. We decided that to get our issue out into the collective consciousness, we needed to have something that would publicize our opinion in a forceful way. A stencil accomplishes this objective in that it lies in plain sight of all who walk by it; there is no decision on the part of the passers-by: they must see it. [...] The two captions for the stencil read 'Déjame hablar' (Spanish for Let me speak) and 'Bilingual now'. We chose to incorporate both English and a non-English language into the stencil because it would further reinforce the idea that multiple languages can co-exist successfully and effectively"⁷.

En efecto, compartimos la noción de que la inclusión tanto del inglés como de otro idioma distinto al inglés puede fortalecer aún más la idea de que varios idiomas pueden coexistir con éxito y eficacia en este país.

En un muro en el campus de la universidad del Michigan

(University of Michigan. Bilingual Education. En http://sitemaker.umich.edu/370blinged/what_now_ (actualmente no en línea))



⁷ Nuestra la traducción: “Nuestra campaña de concientización pública para la educación bilingüe incluye un componente artístico: un estencil. Decidimos que para difundir nuestra opinión en la conciencia colectiva, necesitábamos algo que publicitara nuestra postura de manera contundente. Un estencil logra este objetivo al ubicarse a la vista de todos los que pasan; no hay decisión por parte de los transeúntes: deben verlo. [...] Las dos leyendas del estencil dicen ‘Déjame hablar’ y ‘Bilingüe ahora’. Optamos por incorporar tanto el inglés como un idioma no inglés en el estencil porque refuerza la idea de que múltiples idiomas pueden coexistir de manera exitosa y efectiva”.

Referencias bibliográficas

Anaya, Rudolfo y Dennis Martinez (illustrator). *Bless Me, Ultima*. TQS Publications, 1972.

Anaya, Rudolfo. *Bless Me, Ultima*. Wamer Books, 1994.

Badillo Matos, Ángel. “Torres y muros frente al multiculturalismo: hispanos y español en la presidencia de Donald Trump”. *Real Instituto Elcano. Análisis del Real Instituto Elcano ARI 11/2018*, 2018.

Betti, Silvia. “Querido Mister Trump...” La lengua española en los Estados Unidos de hoy en día”. *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*, vol. 12, no. 1, 2020.

Bush, George W. George W. Bush on Education. The Issue. Every Political Leader on Every Issue, 2004, http://www.issues2000.org/Celeb/George_W_Bush_Education.htm. Consultado el 10 de marzo de 2024.

Crawford, James W. Ten Common Fallacies About Bilingual Education. ERIC Digest, 1997, http://users.rcn.com/crawj/langpol/Crawford_Ten_Common_Fallacies.pdf. Consultado el 10 de marzo de 2024.

---. *Issues in U.S. Language Policy. Bilingual Education*. 1998. Texto completo, <http://ourcompuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/langpol.htm> (actualmente no disponible)

---. “Section G: Programs for English Language Learners (Title III)”. *ESEA Implementation Guide*, 2002, pá G1-G6.

Del Valle, Sandra. *Language rights and the law in the United States. Finding our voices*. Multilingual Matters Ltd, 2003.

Fodde, Luisanna. *Race, Ethnicity and Dialects: Language Policy and Ethnic Minorities*. Franco Angeli, 2002.

Kerper Mora, Jill. *Legal History of Bilingual Education*, <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/Pages/HistoryBE.htm>. Consultado el 10 de marzo de 2024.

León Jiménez, Raquel. *Identidad Multilingüe. El cambio de código en la literatura chicana*. Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones, 2003.

López Velázquez, Ángela M. *Bilingüismo y Bialfabetismo en Familias Hispanas Inmigrantes en los Estados Unidos*. Documentos de la RED, 2007, págs. 8-24

Luconi, Stefano y Matteo Pretelli. *L'immigrazione negli Stati Uniti*. Il Mulino, 2008.

MacGregor Mendoza, Patricia. "Aquí No Se Habla Español: Stories of Linguistic Repression in Southwest Schools". *Bilingual Research Journal*, vol. 24, no. 4, Fall 2001, págs. 355-367.

Ovando, Carlos J. "Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issues". *Bilingual Research Journal*, vol. 27, no. 1, Spring 2003, págs. 1-23.

Pavlenko, Aneta. "The Making of an American': Negotiation of Identities at the Turn of the Twentieth Century". *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, editado por Aneta Pavlenko y Adrian Blackledge, Multilingual Matters Ltd, 2004, págs. 34-64.

---. "Bilingual Selves". *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression and Representation* coordinado por Aneta Pavlenko, Multilingual Matters Ltd, 2006, págs.1-33.

Rothstein, Richard. "Leaving 'No Child Left Behind' Behind". *The American Prospect*, 15/12/2007, <https://prospect.org/features/leaving-no-child-left-behind-behind/>. Consultado el 1 de marzo de 2023.

Shannon, Sheila M. "The Hegemony of English: A Case Study of One Bilingual Classroom as a Site of Resistance". *Linguistics and Education*, no. 7, 1995, págs. 175-200.

Stewner-Manzanares, Gloria. "The Bilingual Education Act: Twenty Years Later". The National Clearinghouse for Bilingual Education. *New Focus*, no. 6, Fall 1988.

Sitios web

California Association for Bilingual Education (CABE): www.bilingualeducation.org.

California Department of Education: www.cde.ca.gov.

Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es>.

National Association for Bilingual Education (NABE): www.nabe.org.

National School District: <http://nsd.us>.

Pew Hispanic Center: <http://pewhispanic.org>.

U.S. Board of Education: www.ed.gov.

U.S. Census Bureau: www.census.gov.

U.S. English, Inc.: www.usenglish.org.

U.S. House of Representatives – United States Code: <http://uscode.house.gov>.