

# La enseñanza del español en las escuelas públicas de los Estados Unidos de América: ¿bilingüismo para quién?

ANNE POMERANTZ<sup>1</sup> Y ÁNGEL HUGUET<sup>2</sup>

<sup>1</sup>University of Pennsylvania; <sup>2</sup>Universitat de Lleida



## Resumen

A pesar de que los Estados Unidos de América (EEUU) han sido tradicionalmente un país de acogida para otras lenguas diferentes al inglés, en la actualidad las actitudes de la población al respecto oscilan entre periodos de mayor o menor respaldo al bilingüismo social. En consecuencia, mientras en un tiempo hubo un florecimiento de iniciativas provenientes de las propias escuelas alentando el bilingüismo (tanto dirigidas a los nuevos inmigrantes como a los anglófonos establecidos ya desde antaño), a día de hoy muchas de estas propuestas se orientan a ciudadanos de origen inmigrante con cierto estatus socioeconómico y alto nivel de integración lingüística.

El presente trabajo se centra en la enseñanza del y en español en las escuelas públicas de los EEUU como una forma de comprender las oportunidades, pero también las injusticias, que caracterizan los diversos abordajes de la enseñanza de las lenguas en el país. El artículo describe tres vías diferentes en la enseñanza del español, a la vez que analiza cómo dichas opciones están condicionadas por políticas federales y estatales. Por otra parte, profundizamos en el hecho de cómo las prácticas de financiación, de privatización, y el movimiento por la libre elección de escuela (school choice) facilitan o dificultan el acceso de los escolares a estas líneas educativas.

Como se verá, aunque las opciones perpetúan el dominio del inglés y los privilegios concedidos a algunos bilingües en determinados contextos escolares, existen ciertas posibilidades que invitan al optimismo en lo que atañe al aprendizaje del español en las escuelas públicas americanas.

**Palabras clave:** Enseñanza del español, EEUU, educación bilingüe, enseñanza de lenguas extranjeras, enseñanza de la lengua heredada, ley "Que ningún niño se quede atrás", privatización, libre elección de escuela.

## Spanish language education in U.S. public schools: Bilingualism for whom?

### Abstract

Although the United States has always been home to languages other than English, popular attitudes are described as shifting between periods of greater and lesser support for societal bilingüism. Whereas school-based initiatives encouraging bilingüism for both new immigrants and long-term Anglophone residents once flourished, many have now been curtailed or limited to those who have achieved high levels of social, linguistic, and economic integration. This article discusses Spanish instruction in public schools as a way to understand the opportunities and inequities that characterize U.S. approaches to language education. It describes three strands of Spanish language education and asks how they are affected by federal and state educational policies. It then considers how educational funding practices, privatization, and the "school choice" movement facilitate or hinder particular students' access to such strands. It is argued that although the current array of options serves to maintain the dominance of English and the privileges accorded to certain bilingüals in school settings, small pockets of opportunity do exist for some students to learn Spanish in U.S. public schools.

**Keywords:** Spanish language education, United States, bilingual education, foreign language instruction, heritage language instruction, No Child Left Behind Act, privatization, school choice.

**Agradecimientos:** Nuestro más profundo agradecimiento a Nancy Hornberger por su ayuda inestimable para una mejor comprensión de la complejidad de la educación lingüística en los EEUU. También a los estudiantes y al profesorado del programa Educational Linguistics de la Universidad de Pensilvania, incluyendo a la profesora visitante Diane Larsen-Freeman por sus valiosos comentarios sobre el manuscrito y su apoyo entusiasta.

**Correspondencia con los autores:** Ángel Huguet. Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. Estudi General, 4. 25001 Lleida. E-mail: huguet@pip.udl.cat

**Original recibido:** 15 de abril de 2012. **Aceptado:** 7 de julio de 2013.

## Introducción

En 2006, Joey Vento apareció en los titulares de prensa de todos los EEUU cuando colocó un pequeño cartel en el escaparate de su conocido restaurante “cheese steak”<sup>1</sup> en Filadelfia (Pensilvania). El rótulo, que mostraba un águila de cabeza blanca amenazante, con una bandera americana de fondo, rezaba: “This is America. When ordering please *Speak English*”<sup>2</sup>. En un instante, el Sr. Vento —él mismo nieto de inmigrantes italianos— se convirtió en un héroe popular que daba voz a un sentimiento que ha ido ganando impulso en todo el país desde principios del siglo XIX<sup>3</sup>: la idea de que hablar en inglés no es simplemente una cuestión que facilite la comunicación, sino que también apunta a la propia inteligencia y fibra moral y a la lealtad personal a los valores americanos (Pavlenko, 2002).

Las voces críticas fueron rápidas al señalar la ironía, e incluso la hostilidad, que dicho cartel podía suponer en una ciudad famosa por sus bulliciosas tiendas italianas de comestibles, sus restaurantes vietnamitas, sus taquerías mexicanas y sus turistas hambrientos provenientes de todas las partes del mundo. Mientras hubo quien entendió el cartel del Sr. Vento como un esfuerzo por (re)afirmar la primacía del inglés en los EEUU frente a la creciente diversidad lingüística, también hubo quien entendió en su gesto un intento de excluir el uso de cualquier otra lengua en los espacios públicos. Las acusaciones de discriminación hacia el Sr. Vento no tardaron en aparecer, y hubo varios grupos que vieron en su cartel un signo velado de hostilidad hacia otros inmigrantes que habían abierto recientemente sus negocios en el área próxima a su establecimiento. El Sr. Vento argumentó que nunca le negaría el servicio a un cliente extranjero por cuestiones lingüísticas, y que el cartel era el producto de su preocupación por los cambios negativos que observaba en los EEUU, entre los que incluía la tendencia de los recién llegados a su vecindario a gestionar sus negocios en lenguas diferentes al inglés<sup>4</sup>. De repente, las conversaciones relacionadas con el lugar donde encontrar el mejor “cheese steak” de Filadelfia se transformaron en debates sobre inmigración, educación y política lingüística.

Ciertamente, en la historia reciente de los EEUU se han vivido periodos más y menos proclives hacia políticas lingüísticas y educativas abiertas a la pluralidad lingüística y cultural. En consecuencia, las actitudes de la población al respecto han sido descritas como un péndulo que oscila entre periodos de un mayor o menor respaldo al bi/multilingüismo social (Crawford, 2005; Dicker, 1996; Hornberger, 2005a; Menken, 2009; Petrovic, 2010; Wiley, Sook-Lee y Rumberger, 2009). Mientras los asimilacionistas arguyen que el monolingüismo en inglés es un factor clave para la integración social y la movilidad económica, las posturas más pluralistas defienden que se pueden alcanzar las mismas metas mediante el apoyo al inglés y también a otras lenguas (Schmidt, 2002). Defensores de esta última postura sostienen que, en una economía globalizada como la actual, el fomento de las habilidades bi/multilingües de los inmigrantes recién llegados, junto a la promoción de los repertorios lingüísticos de los ciudadanos monolingües, son las estrategias más beneficiosas para los intereses del país en su conjunto. En cualquier caso, diez años de cambios en las políticas educativas de los EEUU, unidos a unos índices crecientes de inmigración, de inestabilidad económica, y a un ambiente político progresivamente más polarizado y xenófobo, han desplazado el péndulo hacia posiciones cada día más tendentes al asimilacionismo (Menken, 2009; Wiley, 2012). Si bien tiempo atrás, en los EEUU se favorecieron —o al menos se toleraron— iniciativas escolares que fomentaban el crecimiento y el desarrollo del bilingüismo tanto entre los inmigrantes recién llegados como entre anglófonos arraigados desde antaño, muchos de estos esfuerzos se han visto reducidos o limitados a aquellos inmigrantes que ya muestran niveles de competencia equiparables a los de un hablante nativo de inglés, y que a su vez han alcanzado también altos niveles de estabilidad económica.

Con este marco de fondo, en el artículo se presenta el caso de la enseñanza del español (Spanish Language Education, SLE)<sup>5</sup>, a la vez que se persigue aportar una óptica a través de la cual se puedan comprender mejor muchos de los retos y desequilibrios característicos

del panorama lingüístico en los EEUU<sup>6</sup>. Para ello, comenzamos con una panorámica general en la que se revisan tres grandes líneas de enseñanza del español, y algunas de sus concreciones, en las escuelas públicas de enseñanza primaria y secundaria: (i) *programas de educación bilingüe - español/inglés*, (ii) *programas de español como lengua adicional*, y (iii) *programas de español como lengua heredada*. Seguidamente, examinamos en qué modo las recientes medidas a nivel federal y nacional, acompañadas de regulaciones curriculares y lingüísticas, han mermado la disponibilidad e implementación de dichas líneas<sup>7</sup>. Por último, analizamos cómo las políticas de financiación, privatización, y el movimiento por la “libre elección de escuela” (*school choice*) han complicado todavía más el acceso a las diversas opciones disponibles en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española. Como se verá, a pesar de que la oferta actual perpetúa –de forma más o menos encubierta– el dominio del inglés, así como los privilegios concedidos a cierta tipología de bilingües en las escuelas, existe todavía un prudente margen de optimismo para los defensores de posturas pluralistas.

### Tres líneas de enseñanza del español: motivaciones, modelos y prácticas

Las tres grandes líneas de enseñanza del español, a las que antes nos hemos referido, varían en relación a su posicionamiento ideológico y práctico dentro siempre del contexto de la educación lingüística en los EEUU. Además, cada una de ellas responde a entornos socioeducativos diferenciados, y a características e intereses específicos de los escolares. No obstante, todos los planteamientos tienen en común el uso del español como medio de instrucción, si bien no siempre vinculado a lo que se entiende por materias curriculares en sentido estricto. Como se ha dicho, se trata de los denominados: (i) *programas de educación bilingüe para hispanohablantes - español/inglés* (bilingual education programs for Hispanophones - Spanish/English), (ii) *programas de español como lengua adicional para no-hispanohablantes* (Spanish-as-an-additional-language programs for non-Hispanophones), y (iii) *programas de español como lengua heredada* (Spanish-as-a-heritage-language programs) para aquellos que se identifican como “latinos” y que, a su vez, muestran un grado variable de competencia en español.

#### *Educación bilingüe para hispanohablantes - español/inglés*

La educación bilingüe para hispanohablantes en educación primaria y secundaria tiene su origen en la preocupación por fomentar la alfabetización en comunidades donde el español juega un papel dominante, a la vez que en la voluntad de mejorar los resultados educativos para toda la comunidad hispanohablante en general. Los diferentes tests de medida del éxito académico en los EEUU, llevados a cabo fundamentalmente en inglés, muestran que los hispanohablantes –en particular aquellos recién llegados que utilizan el inglés como lengua adicional– se sitúan por detrás de sus iguales pertenecientes a otros grupos étnicos o raciales (Cortina, 2009; Escanilla y Hopewell, 2010; Genesee, Lindholm-Ready, Saunders y Christian, 2005, 2006; MacSawn y Rolstad, 2010). Así, entre este colectivo, el promedio de graduaciones en el curso 2007-2008 (porcentaje de estudiantes que accede a la educación secundaria en el 9º curso, y que se gradúa obteniendo el título acreditativo en el 12º curso) arrojó cifras del 63,5%, muy por detrás de los de origen asiático e islas del Pacífico (91,4%) y de los blancos (81,1%)<sup>8</sup>. A pesar de que, como es sabido, existen no pocos estudios que demuestran que las cuestiones lingüísticas no son por sí solas responsables de tales diferencias, desde determinados sectores se apunta a los programas bilingües como una posible solución (Cummins, 1996, 2000).

Resulta sobradamente conocido que los actuales modelos de educación bilingüe<sup>9</sup> se fundamentan en la investigación psicolingüística, sociolingüística y pedagógica; y a partir de dicha investigación se ha construido un *corpus* que toma como base experiencias desarrolladas en contextos bi/multilingües de todo el mundo, encontrándose entre ellos los

casos catalán y vasco (Huguet, 2007; Huguet, Lasagabaster y Vila, 2008). Los programas resultantes, si bien no todos ellos, se orientan hacia lo que Ruiz (1984) denomina “lengua como recurso” (language-as-resource). Probablemente, una de las aportaciones principales de estos estudios ha sido el reconocimiento empírico de que el fomento de algunas habilidades ligadas a la alfabetización en una determinada lengua (por ejemplo, lectura y escritura) refuerza el desarrollo de dichas habilidades en la otra lengua (Cummins, 1981; Kraschen, 1981)<sup>10</sup>. De igual modo, trabajos que avalan los beneficios cognitivos (Hakuta, 1986; Pavlenko, 2011) y afectivos (Moll, 1995; Wong-Fillmore, 1991) derivados de la potenciación de la lengua familiar (L1) en las aulas, han sido determinantes en el apoyo a la implementación de los programas de educación bilingüe. Teniendo en consideración, además, los sentimientos de alienación y miedo que a menudo acompañan a la pérdida lingüística, así como la sensación de subyugación con que pueden ser vividos ciertos contextos escolares e institucionales, los trabajos citados optan por enfoques pedagógicos que favorezcan la inclusión de la L1 y la cultura que esta lengua representa como vía para favorecer asimismo el desarrollo del inglés.

Baker (2006) señala que en los EEUU se acostumbra a diferenciar entre dos modelos de educación bilingüe: educación bilingüe “transicional”, que utilizaría el español en el acompañamiento del escolar hacia el inglés mientras se va mejorando su competencia; y educación bilingüe de “mantenimiento”, que pretende fomentar el desarrollo de ambas lenguas<sup>11</sup>. En los programas transicionales, la alfabetización en inglés es el objetivo prioritario, y el español se emplea únicamente para facilitar el acceso de los escolares al contenido académico mientras aprenden inglés. El refuerzo al español es casi inexistente una vez que el escolar es capaz de desenvolverse de forma adecuada en un contexto de aprendizaje exclusivamente en inglés<sup>12</sup>. Por contra, los programas de mantenimiento tienen como objetivo generar un perfil de escolar capaz de utilizar el inglés y el español en diversos contextos académicos y con diferentes propósitos, aunque no necesariamente de manera similar o incluso intercambiable. La distinción realizada por Otheguy y Otto (1980) entre *educación bilingüe de mantenimiento estático* (static maintenance bilingual education), que tiene como objetivo preservar el grado existente de dominio del español, y *educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo* (developmental maintenance bilingual education), que defiende la profundización en dicho conocimiento (citado en Baker, 2006, p. 213), aún complica más la situación. En este sentido, se ha generado no poco debate en torno a la situación del español y el inglés en los programas de mantenimiento, lo cual ha llevado a la proliferación de diversos tipos de programas y enfoques institucionales. En todo caso, al margen de cuándo, dónde o cómo se use cada lengua, el doble propósito de la bi-alfabetización y el éxito académico en ambas lenguas (acompañado de una orientación pluralista) es lo que distingue la educación bilingüe de mantenimiento de la educación bilingüe transicional.

A partir de la extensa producción de Joshua Fishman, además de las tipologías de educación bilingüe citadas, Hornberger (1991) llama la atención sobre la relevancia de reconocer a la *educación bilingüe de enriquecimiento* (enrichment bilingual education) como un tercer modelo. La autora se refiere a la orientación pluralista de dicho modelo, así como su compromiso con los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas minoritarias, a la vez que incide en su perspectiva del bi/multilingüismo como un activo para los hablantes de una lengua mayoritaria. En lo que respecta a la enseñanza del español en los EEUU, la educación bilingüe de enriquecimiento incluye tanto programas de “inmersión” al español como programas de inmersión “bidireccionales” (two-way immersion programs) y/o programas “duales” (dual-language programs). En los programas de inmersión al español<sup>13</sup> los escolares anglófonos reciben parte (o la totalidad) de la instrucción en esta lengua, y el modelo se va acercando progresivamente a una situación más equilibrada. En los programas de inmersión bidireccionales y/o duales, tanto escolares hispanohablantes como anglófonos participan en el mismo programa con el propósito compartido de desarrollar su bilingüismo en ambas lenguas (Lindholm-Leary, 2006). De acuerdo con el *Center for Applied Linguistics*, ubicado en Washington DC, existen más 400 programas bidirecciona-

les/duales en 30 Estados de los EEUU que utilizan el inglés y el español como medio de instrucción<sup>14</sup>.

Los programas bidireccionales o duales normalmente se inician en los primeros grados de la educación primaria, y persiguen alcanzar niveles equilibrados de aprendizaje lingüístico incluyendo en las aulas un número similar de escolares pertenecientes a cada grupo lingüístico. Los escolares pasan parte de su tiempo en clases lingüísticamente integradas, donde cada uno de los grupos se halla involucrado en actividades realizadas en la lengua que no domina al menos la mitad de las horas de su jornada escolar. Se acostumbra a fomentar la separación entre lenguas, pero se generan múltiples oportunidades para interactuar en ambas<sup>15</sup>. De hecho, es importante destacar que la instrucción en dichos programas acostumbra a estar altamente regulada, ya que las políticas estatales y federales afectan a cada población lingüística de forma diferente<sup>16</sup>. Por otro lado, los programas bidireccionales/duales suelen estar restringidos a escuelas de educación primaria, lo que comporta que los escolares no puedan mantener este tipo de educación en etapas posteriores de su trayectoria académica.

A pesar de todo ello, lamentablemente, en los EEUU los programas de educación bilingüe, con independencia del modelo de que se trate, tienden a centrar la instrucción en la adquisición de las formas lingüísticas más académicas, como por ejemplo vocabulario y patrones retóricos de las disciplinas específicas (Arteaga y Llorente, 2006). El énfasis se pone en facilitar a los escolares aquellos recursos necesarios para acceder y expresar formas particulares ligadas al conocimiento académico, como por ejemplo la descripción del ciclo del agua o la redacción de una carta persuasiva. Estas formas son las que probablemente encontrarán en las pruebas y tests estandarizados de nivel nacional (seguramente en inglés, pero quizás también en español), y los resultados repercutirán tanto en sus futuras trayectorias académicas como en la evaluación del profesorado y del programa educativo o de la escuela a la que pertenecen

### *Enseñanza del español como lengua adicional*

En claro contraste con los programas de educación bilingüe que hasta aquí hemos revisado, la enseñanza del español como lengua adicional está dirigida fundamentalmente a hablantes monolingües del inglés. Es decir, no surge de un “problema” lingüístico o de alfabetización (al margen de las reiteradas alusiones a la necesidad de los residentes en el país de ampliar sus repertorios lingüísticos más allá del inglés), por lo que este tipo de programa suele entenderse como aditivo y opcional. En otras palabras, el español no es más que otra de tantas lenguas extranjeras que un hablante anglófono puede elegir estudiar, aunque es, con amplia diferencia respecto al resto, la lengua adicional más enseñada en el país. Así, los resultados de un informe nacional presentado en 2008 por el *Center for Applied Linguistics*<sup>17</sup> muestran que las escuelas de primaria y secundaria que ofrecen programas de lengua adicional lo hacen mayormente en español (88% y 93%, respectivamente), mientras que el francés, la segunda lengua adicional más enseñada, se encontraría presente en un 11% de centros de primaria y en un 46% de secundaria.

Cuando en los EEUU se plantean cuestiones a propósito de las razones que llevan a estudiar español como lengua adicional, varios son los argumentos que afloran en defensa de este tipo de programas: las ventajas cognitivas inherentes al bilingüismo, la importancia de la comunicación intercultural, los beneficios económicos del dominio de la “segunda lengua” del país, etcétera (Houser, 2011; Leeman, 2006; Pomerantz, 2002). De hecho, la mayoría de estos argumentos coinciden con los presentados por los defensores de los programas de mantenimiento o enriquecimiento para hispanohablantes. Aún así, las críticas a cualquier programa que pueda ser vinculado, aunque sea de manera lejana, con la educación bilingüe suelen sustentarse en una retórica que enfatiza la necesidad de los hispanohablantes de aprender inglés tan rápidamente como sea posible, y que suele ir acompañada por el hecho de que el español es opcional, en el mejor de los casos, o un obstáculo

para el aprendizaje del inglés, en el peor de ellos (Crawford, 1992). Dicha reacción no parece orientada contra la enseñanza del español como lengua adicional en sí misma, ya que esta se halla fundamentalmente dirigida a hablantes monolingües del inglés, o al menos con un buen dominio de esta lengua, pero sirve al objeto de realzar el hecho de que el dominio del inglés es suficiente en el contexto de los EEUU. En este sentido, es importante recordar que, a diferencia de los programas de educación bilingüe, la enseñanza del español como lengua adicional generalmente está dirigida a escolares que disponen o han alcanzado niveles relativamente altos de dominio del inglés (hablantes habituales de la lengua mayoritaria).

Normalmente, estos programas comienzan con escolares de entre 13 y 14 años, y se intensifican a medida que se van haciendo mayores, adquiriendo especial relieve ya en la Universidad. Evidentemente, a diferencia de los programas de educación bilingüe, este enfoque no pretende facilitar el desarrollo de la alfabetización en inglés, a pesar de lo cual debe reconocerse que también puede servir a dicho propósito (Modern Language Association, 2007). Cuando encontramos programas de este tipo en niveles de enseñanza primaria, estos suelen poner el acento de manera exclusiva en la adquisición de habilidades orales, dando por supuesto que es demasiado temprano para que los escolares puedan centrarse en el desarrollo de habilidades de alfabetización en una lengua adicional. Pavlenko (2002) señala la inconsistencia de que, a pesar de las creencias ampliamente asentadas en los EEUU de que la capacidad individual para el aprendizaje de una segunda lengua (L2) disminuye con la edad, la mayoría de programas de este tipo se implementan en centros de secundaria y Universidades, de forma que se limita el acceso al aprendizaje de la lengua adicional en contextos académicos, siempre con vistas a mantener el estatus superior del inglés. De igual modo, mientras se tiende a fomentar (o incluso requerir) que los escolares de educación secundaria con aspiraciones de acceder a niveles universitarios estudien al menos otra lengua que no sea el inglés durante un número determinado de años, aquellos que presentan dificultades académicas, o que se encuentran matriculados en centros de formación profesional (en niveles de enseñanza obligatoria o post-obligatoria) son frecuentemente excluidos de dichos planteamientos.

En cuanto a tipologías, los programas de enseñanza del español como lengua adicional van desde aquellos que ofrecen enseñanza diaria de dicha lengua (o incluso en circunstancias extraordinarias, en dicha lengua), promoviendo el bilingüismo y la bi-alfabetización de forma explícita, a aquellos que consideran suficiente un grado muy limitado de competencia en español, y restringen su enseñanza a 20-30 minutos semanales en clases extraescolares. Mientras que ambas opciones representan los extremos, en la mayoría de escuelas se suele dedicar entre 3 y 5 sesiones semanales de 45 a 60 minutos, subrayando el bilingüismo y la bi-alfabetización como objetivo deseable, pero a la vez inalcanzable. La falta de articulación a lo largo de los diferentes niveles educativos, y entre escuelas, a menudo redonda en el abandono del programa cuando los escolares cambian de etapa, o bien en la repetición del currículum que ya han trabajado en algún otro centro previamente.

Por lo que se refiere a la práctica educativa cotidiana, la enseñanza del español como lengua adicional normalmente se articula siguiendo paradigmas estructuralistas o comunicativos, aunque la mayoría de programas se decantan por una combinación de ambos. De manera sucinta, el enfoque estructuralista se centra en la enseñanza de elementos léxicos y sintácticos del español, mientras que el comunicativo destaca aquellos aspectos del uso lingüístico necesarios para gestionar situaciones sociales particulares (como, por ejemplo, quedar con los amigos, ir de compras o reservar una habitación en un hotel). Las formas lingüísticas más sofisticadas, pertenecientes a usos lingüísticos específicos (como aquellos que se refuerzan en los programas bilingües) se reservan para la instrucción en niveles avanzados (universitarios), al momento en que los escolares ya han desarrollado este tipo de habilidades en inglés. De igual modo, se suele presentar el español como si fuese un código separado del que utilizan sus usuarios, prestando escasa atención a las variedades lingüísticas (Train, 2007), y ello sucede a pesar del amplio número de formas

del español que se pueden encontrar en los EEUU o en el resto del mundo (Arteaga y Llorente, 2006). La variación sociolingüística, el cambio de código, o los prejuicios lingüísticos, raramente encuentran un lugar en las aulas. Cuestiones relativas a quién utiliza qué variedad de español, cuándo, cómo, con quién y con qué propósito quedan subordinadas a la memorización de vocabulario y al aprendizaje de la gramática y otras rutinas lingüísticas convencionales (véase Pomerantz y Schwartz, 2011, para una discusión al respecto). Por último, los estudiantes de español como lengua adicional raramente son sometidos a pruebas o tests de nivel nacional en esta lengua. De manera voluntaria pueden decidir someterse a un examen opcional de español, los resultados del cual quedarán recogidos en su expediente para el acceso a la Universidad, pero que en ningún caso serán considerados a la hora de evaluar la calidad del programa, de la escuela o de la docencia recibida.

#### *Enseñanza del español como lengua heredada*

Mientras que la enseñanza del español como lengua adicional está concebida fundamentalmente para los hablantes monolingües del inglés, la especificidad de este tipo de programas es su orientación hacia los escolares bilingües español-inglés (provenientes en su mayor parte de familias de origen hispanohablante y con altos niveles de competencia en inglés), al objeto de poder seguir cultivando y/o aprendiendo la lengua de sus antepasados.

En un intento por diseñar un modelo adecuado a las necesidades afectivas y lingüísticas de estos aprendices, algunos educadores han llevado a cabo un giro hacia lo que se ha denominado “enseñanza del español como lengua heredada” (Sook-Lee y Suárez, 2009). Concebida como alternativa a la enseñanza del español como lengua adicional (con frecuencia la única vía posible de aprendizaje del español para un buen número de ellos), esta nueva vía se orienta hacia estudiantes con un excelente dominio del inglés pero con un muy variable conocimiento del español. Así, en estas clases podemos encontrar desde quienes desean mejorar sus ya amplios repertorios en español, hasta quienes se identifican con comunidades de habla hispana pero tienen un grado de competencia muy limitado en esta lengua o, incluso, aquellos que conocen únicamente una variedad de la misma y persiguen ser competentes en otras. Con el propósito de satisfacer las necesidades de un grupo de aprendices tan heterogéneo, la enseñanza de la lengua heredada tiende a enfatizar cuestiones relacionadas con la variación lingüística, la subordinación lingüística y la identidad (Arteaga y Llorente, 2006).

Un creciente número de publicaciones documenta las más que cuestionables experiencias de estos bilingües, con un grado variable de competencia en español, en unas clases vinculadas a programas enseñanza del español como lengua adicional donde se acostumbra a devaluar las variedades hispanoamericanas y norteamericanas del español y, por extensión, a sus usuarios. El modelo estándar peninsular suele tomarse de forma implícita como la norma a seguir en dichos programas, lo que comporta que otras variedades presentes en los EEUU (español de México, República Dominicana o Puerto Rico), y en particular los registros no-estándar, se consideren como inapropiados para su uso como lengua de instrucción (Leeman, 2005; Villa, 2002). Varios estudios realizados al objeto de esclarecer en qué modo la dinámica de estas aulas se encuentra ligada a procesos sociolingüísticos más generales, demuestran que la subordinación del español y sus hablantes existente en los EEUU (García y Mason, 2009; Hill, 2008; Lippi-Green, 1997; Zentella, 1997) a menudo se ve reflejada en las propias clases (Coryell, Clark y Pomerantz, 2010; Harklau, 2009; Potowski, 2002; Roca y Colombi, 2003; Valdés, Fishman, Chávez y Pérez, 2006). De este modo, se han puesto de manifiesto las múltiples experiencias negativas vividas en las clases de español como lengua adicional por parte de estudiantes que se identifican con valores “latinos” y/o utilizan variedades no-estándar de la lengua.

Naturalmente, en función del profesor o de la propia institución, esta misma circunstancia puede darse en el caso de la enseñanza del español como lengua heredada. Es decir, el acento y los esfuerzos pueden orientarse bien a convertir a los estudiantes en expertos en

alternancia de códigos, o bien hacia la enseñanza de las formas de mayor “prestigio” del español, incluso exhortando a la renuncia a las prácticas lingüísticas menos valoradas. Dicho de otro modo, mientras que en algunas ocasiones este tipo de enseñanza es claramente correctiva en su enfoque, en otros casos se anima a los aprendices a convertirse en usuarios críticos de la lengua mediante la exploración de cuestiones relacionadas con las situaciones de poder que prefiguran ciertos intercambios comunicativos (Leeman, 2005). En cualquier caso, la enseñanza del español como lengua heredada suele distinguirse de otros planteamientos en la atención prestada a cuestiones relativas al orgullo étnico y a la celebración de aspectos socioculturales. Por otra parte, en los últimos años ha emergido una perspectiva mucho más instrumental del español, ligada a aspectos económicos, una nueva vía que va ganando espacio de manera progresiva a través de manuales y libros de texto (Leeman y Martínez, 2007).

De todos modos, es importante resaltar que, al igual que sucede con la enseñanza del español como lengua adicional, los programas de español como lengua heredada no están específicamente concebidos como fuente de adquisición de contenidos curriculares ligados a las diversas disciplinas académicas clásicas, resultando su foco de atención muy variado: desde cuestiones gramaticales y léxicas, a estudios literarios o culturales, e incluso cuestiones críticas de carácter sociolingüístico, aspecto que redundará en el carácter de curso “opcional” con las consecuencias que de ello se derivan. Por otra parte, en la medida en que se trata de un programa de implantación relativamente reciente, ofrecido sobre todo en contextos universitarios, en la práctica no existen modelos estándar para su evaluación.

Un resumen, no exhaustivo, de las tres grandes líneas de enseñanza del español que hasta aquí hemos presentado puede verse en la tabla I.

TABLA I  
*Tres grandes líneas de enseñanza del español en los EEUU*

Tipo de Programa	Etapas Educativas <sup>(*)</sup>	Población meta
<i>Educación bilingüe (para hispanohablantes)</i>		
• Transicional	Educación Primaria	Hispanohablantes
• Mantenimiento (estático/desarrollo)	Educación Primaria	Hispanohablantes
• Enriquecimiento (bidireccionales/duales)	Educación Primaria	Hispanohablantes Bilingües español-inglés Monolingües anglófonos
<i>Español como lengua adicional (para no-hispanohablantes)</i>	(Educación Primaria) Educación Secundaria Universidad	Monolingües anglófonos
<i>Español como lengua heredada (para escolares de origen hispanohablante)</i>	(Educación Primaria) Educación Secundaria Universidad	Bilingües español-inglés (grado diverso de competencia en español)

<sup>(\*)</sup> La etapa educativa es orientativa, por lo que se remite al lector al texto donde se desarrolla cada programa. De hecho, a título de ejemplo, en determinados casos existen programas de mantenimiento que se extienden a la Educación Secundaria.

### La enseñanza del español y las políticas educativas en los EEUU

Al margen de la existencia de estos tres grandes tipos de programa de enseñanza del español, en la actualidad gran parte del debate en torno a la enseñanza de lenguas en los EEUU se centra en cómo las políticas federales sobre educación primaria y secundaria, reflejadas en la *No Child Left Behind Act*<sup>18</sup> (en adelante NCLB), han afectado gravemente el acceso de los estudiantes a opciones públicas de educación bilingüe (Hornberger, 2005a; Menken, 2009; Wiley y Wright, 2004; Wright, 2007).

*La Ley “Que ningún niño se quede atrás” (NCLB)*

Entre otros autores, los antes citados (Hornberger, 2005a; Menken, 2009; Wiley y Wright, 2004) señalan que la aprobación de la NCLB en 2001 no sólo sirvió para reemplazar a la Ley de Educación Bilingüe de 1968, sino también para establecer de hecho lo que Menken (2009) denomina una “política lingüística encubierta”.

Así, para el tema que nos ocupa, un elemento central en la discusión sobre esta Ley es el efecto indirecto de las exigencias evaluadoras que promueve, lo que se traduce en una forma velada de hacer del inglés la principal, si no la única, lengua de enseñanza y evaluación en las escuelas de los EEUU; ello independientemente de si existe o no apoyo en la comunidad a la educación bilingüe. En pocas palabras, bajo los auspicios del programa NCLB, el Gobierno Federal, y en consecuencia los diferentes Gobiernos de los Estados, exigen que los escolares sean evaluados de forma anual, al menos en lo que se refiere a matemáticas y grado de alfabetización en inglés, a fin de saber si han adquirido o no los objetivos educativos establecidos. En algunos Estados los niños y niñas inmigrantes de reciente incorporación (aquellos que llevan tres o menos años residiendo en los EEUU) pueden elegir no tomar parte en alguna de las secciones de estas pruebas anuales, o bien participar en una evaluación alternativa que a menudo, pero no siempre, tiene lugar en su L1<sup>19</sup>. Los resultados de dichas pruebas se dividen en subgrupos teniendo en cuenta el género, la raza, la etnia, los ingresos, el nivel en lengua inglesa y otras capacidades/necesidades del escolar (este último punto se refiere a si precisa refuerzos adicionales en su proceso de aprendizaje, o a si los necesita a nivel socioemocional o físico). A partir de la prueba se determina en qué medida los escolares de cada grupo progresan hacia el objetivo federal para el año 2014 de que todos los estudiantes sean competentes en las materias evaluadas. Los inmigrantes de nueva incorporación, así como los ya residentes que utilizan en su familia una L1 diferente del inglés, se sienten observados bajo el microscopio. Esto es así en tanto que las escuelas se apuran en mostrar que los considerados “aprendices del inglés” (English language learners, ELLs) —terminología aplicada por contraste con los bilingües— van alcanzando los objetivos de evaluación en las materias correspondientes a fin de evitar sanciones como la retirada de fondos de financiación, la pérdida de autonomía educativa, e incluso la disolución y reestructuración del claustro docente. Es importante destacar, además, que el programa NCLB exige un avance continuado en los resultados de los subgrupos en las diferentes pruebas, de manera que el éxito en cualquiera de los objetivos comporta su ajuste al alza para el siguiente curso académico, mientras que los resultados negativos implican una revisión a la baja con las consecuencias antes apuntadas. Lógicamente, las escuelas con un flujo continuado de nuevas incorporaciones de escolares inmigrantes se enfrentan a un reto particular, ya que cada año los estudiantes de nueva incorporación deben superar unos resultados académicos más exigentes en el mismo periodo de tiempo que lo hicieron el año anterior.

Si bien algunas de las modificaciones propuestas en el programa de 2011 pueden suponer un cierto alivio para los Estados que demuestren que al menos sus escolares avanzan de forma correcta hacia los objetivos fijados para 2014, las exigencias de la evaluación continúan siendo un obstáculo casi insalvable para las escuelas que trabajan con estudiantes hispanohablantes en el marco de propuestas curriculares basadas en la educación bilingüe.

A pesar de que los defensores de la NCLB se esfuerzan en destacar que no hay ningún aspecto de la Ley federal que exija “por parte de las agencias de educación (locales o estatales), el establecimiento, mantenimiento o eliminación de ningún tipo de programa educativo orientado a los escolares con competencia limitada en inglés” (Ley de Educación Primaria y Secundaria, Título III, Parte A, Sección 3125), sus detractores señalan que para la superación de los objetivos federales únicamente se contemplan los resultados relativos a la alfabetización en inglés, lo cual anula de hecho las disposiciones legales antes mencionadas. De este modo, existen pocos incentivos para los Estados, y tampoco para las escuelas, de cara a favorecer el desarrollo de programas de educación bilingüe, aún a pesar de que

existe evidencia empírica de que dichos programas facilitan el aprendizaje no solo de la L1, sino también del inglés. Menken (2009) redonda en este sentido al señalar,

Por encima de todo, *Que ningún niño se quede atrás* es una política lingüística, aunque no se presente como tal y raramente es percibida desde esa perspectiva. En cualquier nivel del sistema educativo las políticas de evaluación impuestas son interpretadas y negociadas, de modo que todas las personas implicadas se transforman en políticos de la lengua, con profesores que actúan como árbitros últimos de esta política. Las pruebas son *de facto* la política lingüística en las escuelas, y se transforman esencialmente en una política para la educación lingüística cuando el currículum y la enseñanza se alinean con los tests (Menken, 2009, p. 160)<sup>20</sup>

En consecuencia, se tiende a implantar modelos transicionales, o solo en inglés, que se han ido consolidando como el *modus operandi* habitual desde la suposición de que la enseñanza en inglés ofrece resultados de forma más inmediata. Sin embargo, como señala Wright (2007), la Ley NCLB contempla el posible uso de programas de inmersión bidireccionales/duales siempre y cuando haya escolares anglófonos que tomen parte en ellos. Pero, mientras Freeman (2004) percibe esta disposición como una oportunidad para ofrecer estos programas a estudiantes hablantes de lenguas minoritarias, y también como un espacio para la enseñanza en una L2 a los estudiantes de lengua mayoritaria, Wright (2007) se refiere a algunos estudios realizados por él mismo que cuestionan la interpretación optimista de Freeman. En concreto, a partir del análisis de diversas experiencias de enseñanza de la lengua heredada desarrolladas en los Estados de California, Arizona y Texas, concluye que desde la promulgación de la mencionada Ley "... los buenos programas han sido eliminados o debilitados, y los que ya eran débiles se han hecho incluso peores" (Wright, 2007, p. 17)<sup>21</sup>.

#### *Las políticas lingüísticas y educativas de los Estados*

Con la entrada en vigor de la Ley NCLB el 8 de enero de 2002, se establecía que los fondos estatales para la educación en lenguas debían ser gestionados por las agencias estatales de educación antes de llegar a los distritos escolares, confiriendo así un papel más central a las leyes gubernamentales que regulan la educación (Johnson, 2010). En los EEUU, las leyes estatales pueden establecer la lengua de instrucción, la adopción de determinadas opciones metodológicas, y hasta qué punto el estudio de otras lenguas diferentes al inglés es obligatorio o no para promocionar de un curso a otro, e incluso para graduarse. En este sentido, a pesar de que la legislación para establecer el inglés como lengua oficial en el conjunto del país no es lo suficientemente consistente a nivel federal, de manera progresiva ha ido teniendo más éxito a nivel estatal: en torno al año 2000, California, Arizona o Massachusetts aprobaron leyes que establecían esa lengua como oficial en dichos Estados y exigían que las escuelas ofrecieran la docencia únicamente en inglés, con la excepción del caso de las denominadas "lenguas internacionales", entre los que se incluyen la enseñanza del español como lengua adicional o los altamente regulados programas bidireccionales/duales. Dicha legislación ha reducido de forma severa la disponibilidad de programas bilingües, y ha contribuido al dominio del inglés de manera más que explícita.

A pesar de que las leyes que establecen el inglés como única lengua de instrucción (English-only) han sido criticadas desde diversos frentes (en particular por los defensores de la educación bilingüe para los escolares de reciente incorporación y para los hablantes de lenguas minoritarias), los cambios que de manera simultánea han afectado a los anglófonos no han merecido tanta atención. De todos modos, numerosas voces han señalado que los requisitos de evaluación impuestos por la Ley NCLB han contribuido a limitar el currículum en las escuelas públicas, privilegiando la enseñanza del inglés y de las matemáticas por encima de otras áreas como ciencias, geografía, educación cívica, arte o música. En todo caso, fuera de la comunidad educativa, el papel que en este contexto queda a las enseñanzas lingüísticas, en general, y al español, en particular, ha generado escasa discusión. Es cierto que ha habido llamamientos a favor de considerar otras materias en las

pruebas estatales, como por ejemplo el español, pero el uso de estas evaluaciones varía de forma considerable tanto a nivel intra como interestatal. Existen, de hecho, pruebas de nivel para la enseñanza del español como L2, reconocidas a nivel nacional, pero a menudo tienen carácter opcional y se circunscriben a una perspectiva restringida de la competencia lingüística y al conocimiento de cánones literarios muy limitados.

Dichas pruebas acostumbran a emplearse como elemento a considerar para la concesión de créditos universitarios, como prueba de nivel para cursos de lengua o para completar ciertos requisitos lingüísticos. Los certificados de nivel en lenguas que no sean el inglés continúan siendo opcionales y no forman parte de las medidas de evaluación anual en las escuelas. Así, como se ha mencionado con anterioridad, los niveles de exigencia imperantes cuando se trata de programas bilingües de cualquier tipo se diluyen en lo relativo a los programas de enseñanza del español como lengua adicional o de enseñanza del español como lengua heredada, tratándose su aprendizaje como un tema de importancia menor.

Otra cuestión, que incluso ha generado todavía menor debate, es la desaparición o degradación de las exigencias relativas al aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria de algunos Estados. La mayoría de Estados que establecen el estudio de alguna de estas lenguas evalúan el éxito de los escolares en términos de mera asistencia, o teniendo en cuenta la duración de los cursos, en lugar de evaluar los niveles de competencia adquiridos para determinar si se han alcanzado o no los objetivos propuestos. Por ejemplo, en Pensilvania hubo un tiempo en que las lenguas extranjeras eran consideradas “áreas esenciales” por el *State Board of Education* (Comité Educativo del Estado), y se disponía de unos estándares de actuación, pero fueron eliminadas de la lista de prioridades en 2008. En la actualidad, no se exige como requisito conocer ninguna de estas lenguas para obtener la graduación en educación secundaria, si bien algunos distritos escolares pueden imponer alguna regulación al respecto. En California un curso obligatorio, bien en una lengua extranjera o bien en artes visuales y escénicas, sirve para superar los requisitos estatales en términos de graduación en educación secundaria<sup>22</sup>. En todo caso, se recomienda que aquellos escolares que pretenden seguir hacia la Universidad, estudien una lengua diferente del inglés durante 2 años como mínimo. Aún así, no existe ningún mecanismo formal que controle si se ha adquirido un cierto nivel en la lengua meta. En consecuencia, el papel secundario que se concede a la enseñanza de lenguas extranjeras, como el español, permite que existan programas de lengua adicional o heredada que no cuestionan, ni ponen en peligro de forma substancial, el absoluto dominio del inglés.

### **Financiación y acceso a la enseñanza de y en español (Spanish Language Education – SLE)**

Como hemos visto, las vigentes políticas educativas han jugado un relevante papel respecto a las restricciones de acceso a las tres grandes líneas de enseñanza de y en español en la educación primaria y secundaria, pero también debemos prestar especial atención a las prácticas de financiación de la educación pública en general<sup>23</sup>. En los EEUU todas las escuelas públicas reciben una combinación de fondos federales, estatales y locales, pero cuánto dinero recibe una escuela en particular para la educación lingüística, de dónde proviene dicho dinero, y quién tiene opciones de asistir a dicha escuela, varía de forma significativa en función del área geográfica.

#### *Financiación*

En cada localidad las escuelas de primaria y secundaria se organizan en distritos escolares gestionados por un comité escolar, bien designado por la administración o bien escogido por votación. En áreas urbanas, los distritos escolares tienden a ser bastante grandes, por lo que los comités deben gestionar cientos de escuelas. Los distritos suburbanos o rurales, por el contrario, suelen ser mucho más pequeños, lo que comporta la gestión de

entre 5 y 10 escuelas. La gran mayoría de fondos federales, estatales y locales recaen en el distrito escolar (a veces conocido como autoridad educativa local) y no en las escuelas.

El hecho de recibir sus fondos de fuentes estatales y gubernamentales obliga a emplearlos de acuerdo con las directrices de gasto establecidas, incluidas aquellas que determinan de forma más o menos implícita los programas de educación lingüística que se pretende potenciar, como por ejemplo sucede con los programas bilingües transicionales o los de enseñanza únicamente en inglés. Dado que las decisiones que afectan al personal, a los programas educativos, y a la enseñanza en sí misma se deben adoptar sin perder de vista la agencia que los financia, los equipos directivos a menudo deben buscar un equilibrio entre los requisitos que se les imponen y las necesidades o deseos de la comunidad educativa local. Por ejemplo, buena parte de la financiación federal para la enseñanza de una lengua adicional o extranjera proviene del Departamento de Defensa, y se concede siguiendo criterios relacionados con la seguridad nacional<sup>24</sup>. Puede darse el caso de que una comunidad quiera implantar un programa bilingüe de mantenimiento para hispanohablantes pero que no haya fondos federales disponibles para dicho programa. Por el contrario, es posible que dichos fondos federales se destinen a desarrollar programas de aprendizaje de chino o árabe para hablantes anglófonos. Del mismo modo, un distrito escolar grande puede solicitar fondos estatales o federales para un determinado programa de educación lingüística y encontrarse con que dichos fondos no son suficientes para implantar el programa en todas sus escuelas. Todo ello puede comportar que, dentro de un mismo distrito escolar, una escuela pueda solicitar la implantación de un programa de enseñanza del español como lengua adicional, y que otra escuela del mismo distrito quiera participar en el proyecto pero no tenga acceso al mismo por cuestiones presupuestarias.

Por otro lado, los distritos escolares más pequeños que limitan con municipios mayores a menudo dependen directamente de fondos generados por los impuestos inmobiliarios locales. Como consecuencia, no sólo acostumbran a disponer de más recursos que destinar a educación, sino que también pueden decidir con mucha más libertad en qué los invierten. Una escuela en un distrito de estas características podría encontrarse en disposición de ofrecer un programa de enseñanza del español como lengua adicional o de enseñanza del español como lengua heredada sin necesidad de recurrir a una fuente de financiación estatal o federal, garantizando a la vez que el programa se ofrecerá a largo plazo, ya que no depende de ayudas especiales o de unas políticas educativas determinadas. Asimismo, los residentes en distritos escolares que cuentan con más recursos locales se encuentran en una posición privilegiada a la hora de buscar fuentes externas de financiación, así como para posicionarse a favor, o en contra, de ciertas formas de educación lingüística (Donato y Tucker, 2010).

### *Segregación residencial*

Mientras que las vigentes prácticas de financiación preestablecen la disponibilidad de ciertos programas de enseñanza del y en español, ciertos patrones de segregación socioeconómica, racial y étnica, altamente arraigados en lo relativo a cuestiones de residencia, acaban también determinando quién accede a qué tipo de enseñanza y escuela. Alrededor de un 90% de niños y niñas en edad escolar de los EEUU asisten a escuelas de carácter público, mientras que la mayor parte del 10% restante lo hace a escuelas privadas de filiación religiosa<sup>25</sup>. Un escaso porcentaje está matriculado en escuelas privadas no-religiosas o recibe educación en casa con sus padres, un tutor privado o vía on-line.

La admisión en las escuelas públicas de educación primaria o secundaria viene determinada, en gran medida, por el lugar de residencia, y los escolares suelen ser asignados a la escuela más próxima a sus hogares dentro del distrito escolar al que pertenecen. Dicha política comporta que los escolares pertenecientes a familias económicamente menos favorecidas, entre la que se suelen encontrar los inmigrantes de reciente incorporación, se concentren de forma creciente en escuelas que se ven forzadas por financiación a ofrecer única-

mente el inglés como lengua de instrucción. Por el contrario, sus iguales con mejores condiciones económicas gozan de acceso a escuelas con más recursos y que cuentan con la flexibilidad necesaria para ofrecer programas de inmersión bidireccional y/o duales o de español como lengua adicional o como lengua heredada<sup>26</sup>.

### Una panorámica cambiante en la enseñanza de y en español

A pesar de que los factores mencionados con anterioridad resultan determinantes en el acceso de los escolares a cualquier programa de aprendizaje del y en español (o, en general, a toda alternativa educativa de calidad), existe tal posibilidad para quienes en áreas urbanas sufren serias dificultades económicas, pudiendo asistir a escuelas de educación primaria o secundaria alejadas de su vecindario que ofrecen dicho tipo de enseñanza. Los niños y niñas de zonas rurales, por el contrario, rara vez tienen la posibilidad de optar por este tipo de programas a causa de cuestiones de desplazamiento geográfico.

#### *Escuelas imán, vales educativos y becas*

Un ejemplo de la posibilidad que acabamos de mencionar, se concreta en algunos grandes distritos urbanos, donde existen las denominadas *magnet schools* (escuelas imán) que ofrecen programas bilingües, bidireccionales/duales, o de inmersión al español, y que pueden recibir escolares de una gran variedad de vecindarios. Para la selección de candidatos, las escuelas utilizan criterios diversos: resultados académicos, entrevistas, estatus de inmigrante, o incluso sorteos. El Instituto “Gregorio Luperón”, conocido por su interesante enfoque de la educación bilingüe, únicamente acepta escolares que utilizan el español de forma habitual, que vivan en Nueva York (preferentemente en los barrios de Manhattan y el Bronx), y que lleven residiendo en los EEUU menos de dos años. Es decir, el acceso a una *magnet school* no está garantizado por mucho que las familias lo deseen, ya que en la mayoría de casos no hay suficientes plazas disponibles para todos aquellos que lo solicitan. En otras ocasiones, las familias pueden recibir unos *vouchers* (vales estatales) para poder asistir a una escuela pública en un distrito diferente del suyo, y a veces incluso a una escuela privada, pero este programa no está implantado por igual en todo el territorio, y ha sido objeto de duras críticas<sup>27</sup>. De hecho, algunas escuelas privadas, que durante mucho tiempo han sido beneficiarias de programas muy bien financiados de enseñanza del español como lengua adicional, también ofrecen becas a escolares que económicamente lo necesitan<sup>28</sup>. Como vemos, existen algunas oportunidades de mejorar las competencias lingüísticas a través de la escuela, pero a menudo también se requiere un alto grado de presión por parte de la familia que debe, a su vez, verse acompañado del factor suerte.

#### *Cofinanciación privada de escuelas públicas*

Recientemente, en un intento por ganar más autonomía en la oferta educativa, así como de garantizar una financiación institucional, algunas escuelas públicas localizadas principalmente en distritos urbanos, han firmado convenios con entidades privadas (por ejemplo, Museos, Universidades u otras instituciones culturales), organizaciones educativas con o sin ánimo de lucro, u organizaciones filantrópicas (por ejemplo, la *Bill and Melinda Gates Foundation*). Algunos de estos proyectos de colaboración han ayudado a fundar escuelas que ofrecen programas educativos innovadores e integrados en la zona en la que se implantan, pero en cualquier caso permanecen bajo el control de las autoridades del distrito escolar y de las regulaciones locales, estatales y federales. Otras iniciativas, han hecho posible la aparición de las llamadas *charter schools* (escuelas “charter”), que gozan de un estatus especial, y a las que se concede cierta libertad de financiación y gestión respecto de las regulaciones locales y estatales. Brevemente, podríamos decir que se trata de escuelas públicas autorizadas por un Estado determinado para actuar por sí mismas y ejercer su propia autoridad educativa. Son gestionadas por un comité de directores, normalmente de

forma conjunta con alguna organización exterior a la escuela, y gozan de un alto grado de flexibilidad en la gestión de sus fondos, en políticas de personal y en la configuración de programas educativos. Deben, no obstante, ajustarse a toda la legislación federal y estatal aplicable a las instituciones educativas, estando sujetas a un control periódico de sus resultados.

*La “libre elección de escuela” (school choice)*

A pesar de que el uso de capital privado para financiar escuelas públicas, como es el caso de las escuelas concertadas y las *charter schools*, ha suscitado un gran debate en el país, dichas prácticas han permitido facilitar el acceso a espacios educativos que normalmente no se hallan disponibles en las escuelas públicas tradicionales, mucho más sujetas a regulaciones curriculares y presupuestarias (Hornberger 2005a, 2005b, Johnson, 2010). De hecho, numerosos educadores han alabado la creación de escuelas *charter* como una forma de instaurar prácticas educativas que desplieguen programas de educación bilingüe o programas de inmersión bidireccionales y/o duales, u otros modelos que favorezcan el desarrollo del bilingüismo y la alfabetización. De hecho, el Distrito Escolar de Filadelfia (Pensilvania) se sitúa a la vanguardia del movimiento *charter*, y acoge diversas escuelas que ofrecen programas de enseñanza del y en español. Así, por ejemplo, la *Independence Charter School* ofrece tanto un programa de inmersión al español en educación primaria para escolares anglófonos, como una vía de enseñanza intensiva del español como lengua adicional. En el primero de los casos, los escolares reciben su instrucción fundamentalmente en español, mientras que en el segundo se ofrece instrucción diaria en español como lengua adicional y se sigue un currículum acelerado de esta lengua. La escuela, fundada por las propias familias, depende de fondos públicos, becas, y financiación privada para garantizar su funcionamiento. Otro interesante caso es *Aspira*, una organización sin ánimo de lucro que se dedica a la promoción social de los portorriqueños en todos los EEUU, que gestiona diversas escuelas *charter* en dicha ciudad, algunas de las cuales desarrollan modelos de educación basados en programas de inmersión bidireccionales y/o duales, para las cuales cuenta con diversas fuentes de financiación pública y privada. Los escolares acceden a ambas escuelas (centros *Aspira* e *Independence Charter School*) mediante sorteo, y existe una lista de espera para una plaza en esta última escuela que supera ampliamente el número que el centro puede llegar a matricular.

A pesar de que la inversión de fondos privados en la implantación de programas de enseñanza de español en escuelas *charter* parece apuntar a una mayor valoración de las enseñanzas lingüísticas (King, 2009), así como a diluir el papel determinante de la segregación residencial en las trayectorias educativas de los escolares, debemos ser cautos a la hora de interpretar esta tendencia (Leeman, 2006). En primer lugar, es necesario reconocer que el respaldo a este tipo de escuelas proviene de la creencia de que las escuelas tradicionales han fracasado en su intento de educar a los escolares provenientes de ambientes desfavorecidos y marginados en un contexto caracterizado por la discriminación socioeconómica, racial y étnica. Los déficits de las escuelas públicas tradicionales varían desde la calidad de la educación a los tipos de programas que ofrecen, e incluso pueden presentar problemas relacionados con la cultura escolar o de seguridad. Por este motivo, los valedores de las escuelas *charter* defienden que las escuelas públicas debieran gozar de más libertad a la hora de desarrollar sus programas, lo que en ocasiones hace referencia a las diversas formas que pueden llegar a adoptar los programas de enseñanza del y en español. En este sentido, se argumenta que son justamente los proyectos impulsados desde la comunidad los que sustentan las reformas educativas más avanzadas, y no las políticas gubernamentales. Al mismo tiempo, las escuelas *charter* también se apoyan en la idea de que las familias deberían tener el derecho a elegir (o lo que es lo mismo, “comprar” mediante el pago de sus impuestos) el tipo de programa que desean para sus hijos e hijas. Dicho de otro modo, el planteamiento de que una misma talla de calzado sirve para todos los escolares resulta

erróneo toda vez que es indeseable tanto a nivel pedagógico como económico. Desde dicha perspectiva, son las familias (es decir, el mercado) quienes deben decidir, mediante la matriculación o no de sus hijos en una escuela, si la educación impartida en el centro es de calidad o no. Las escuelas que no ofrezcan un “producto atractivo” o deseable, están destinadas a cerrar sus puertas, y las familias deberían poder elegir entre un amplio abanico de opciones financiadas a nivel público (Ravitch, 2010). Visto de este modo, la reciente proliferación de programas de cualquier tipo de enseñanza del y en español en las escuelas *charter*, por ejemplo, podría ser simplemente un subproducto de la búsqueda de modelos educativos deseables, en general, y no la evidencia de un interés renovado por el español o por la educación bilingüe.

En segundo lugar, es necesario tener en cuenta en qué medida el mayor acceso a una gama más amplia de programas de enseñanza del y en español perpetúa o no las ideologías lingüísticas imperantes en el país. Como ya se ha señalado con anterioridad, el inglés no es únicamente la lengua de uso mayoritario en los EEUU, y oficial en algunos Estados, sino también la más prestigiosa. El español también se encuentra ampliamente implantado en el país<sup>29</sup> pero no goza del mismo prestigio. García y Mason (2009) plantean que el español es percibido cada vez más en algunas comunidades de los EEUU como “la lengua de pobreza”, ya que los residentes hispanohablantes —en particular aquellos que se encuentran más marginados por razones de raza, etnia o clase social— parten en general de una situación socioeconómica muy desfavorable y deben luchar por mejorar su nivel de integración social y el ascenso económico. En una línea similar, Valdés et al. (2006) establecen una distinción entre “bilingües voluntarios”, que viven en un contexto monolingüe pero se decantan de forma activa por formarse para poder usar una L2, y “bilingües circunstanciales”, que se ven forzados a emplear más de una lengua en sus relaciones de cada día. En este sentido, diversos investigadores han señalado la tensión existente en los EEUU al respecto: mientras el dominio de una lengua diferente del inglés se percibe como un activo para aquellos miembros de la comunidad anglófona que gozan de estabilidad económica (esto es, bilingües voluntarios), resulta un impedimento para el ascenso económico y la integración social entre los bilingües circunstanciales, en particular aquellos pertenecientes a una clase social más desfavorecida y que no muestran niveles “nativos” de dominio del inglés (Lippi-Green, 1997; Pavlenko 2002; Urciuoli, 1996).

En consecuencia, considerando este nuevo contexto, es importante tener en cuenta quién se alza en defensa de ciertas formas de enseñanza del y en español, quién tiene acceso a qué programa en particular, por qué y con qué propósito. A corto plazo, las escuelas *charter* pueden convertirse en un activo a la hora de ampliar la oferta pública de enseñanza del español. Sin embargo, siendo conscientes de que la complejidad de las relaciones entre enseñanza de y en una lengua y conciencia lingüística (Huguet, 2006), no está claro hasta qué punto este tipo de escuela puede llegar a alterar las relaciones jerárquicas entre el español y el inglés, y entre los bilingües voluntarios y circunstanciales.

### Discusión: ¿Qué diría el Sr. Vento?

En la medida en que las cifras de ciudadanos de habla hispana en los EEUU continúa en aumento, podríamos interrogarnos sobre si la campaña del Sr. Vento “This is America. When ordering please *Speak English*” conocerá mejores o peores momentos que los actuales. Aunque falleció en 2011, el cartel todavía sigue visible en el escaparate de su famoso “cheese steak”. Sea como sea, a lo largo de nuestra discusión hemos visto que el acceso a programas de enseñanza del y en español en la educación primaria y/o secundaria continúa siendo limitado, y que bien poco se ha avanzado en mejorar el estatus precario de las diversas variedades del español en los EEUU, ni tampoco para relajar la presión social experimentada por los bilingües circunstanciales. Si bien hace un tiempo existió un cierto apoyo (o como mínimo una cierta tolerancia), a nivel federal y estatal, hacia iniciativas que fomentaban el desarrollo del español, hoy en día el inglés es el centro absoluto de atención

en lo que se refiere a la formación lingüística en la mayoría de centros públicos de primaria y secundaria. Los distintos patrones migratorios, así como las diferentes orientaciones hacia la educación bilingüe en los Estados, han derivado en una situación en que únicamente ciertas zonas del país ofrecen programas bilingües pedagógicamente adecuados. En estas circunstancias, los inmigrantes hispanohablantes que en la actualidad luchan por integrarse y alcanzar cierto estatus económico seguirán, de buen seguro, la trayectoria lingüística de sus antecesores, y se convertirán en hablantes monolingües del inglés en tres o cuatro generaciones (Martínez, 2006).

Al mismo tiempo, la enseñanza del español como lengua adicional se ha visto relegada en buena medida a escuelas en entornos con alto índice de población adinerada, ya que las políticas educativas y los factores económicos hacen que estos programas, por su carácter opcional, resulten difíciles de mantener en áreas rurales o urbanas que acogen una alta proporción de escolares de reciente incorporación provenientes de Hispanoamérica. En consecuencia, se acaban destinando a una población normalmente anglófona.

La enseñanza del español como lengua heredada, que podría venir a sumarse a los esfuerzos por fomentar la enseñanza del español entre escolares anglófonos con algunos conocimientos de español, a menudo se encuentra limitada por los mismos factores políticos y económicos que marginan el resto de la oferta para la formación en lenguas extranjeras. Asimismo, la falta de programas de formación de profesorado, y de apoyo administrativo, aún contribuye más a limitar el alcance de dichos programas, muy a pesar de las diversas investigaciones que ponen de manifiesto sus ventajas (Valdés *et al.*, 2006).

En cualquier caso, pueden vislumbrarse algunas perspectivas favorables para los programas bilingües de mantenimiento y los programas de inmersión bidireccionales/duales, siempre tomando como base el éxito de las *magnet schools*, las escuelas *charter* y los convenios de colaboración entre entidades públicas y privadas. Como hemos señalado, estas escuelas suelen organizar programas de español como lengua adicional o de español como lengua heredada, a menudo en formatos intensivos o de inmersión. En cualquier caso, hemos de ser cautos a la hora de valorar la situación, ya que muchas de estas iniciativas se encuentran todavía en fase inicial y pueden no llegar a consolidarse con el paso del tiempo. Por otra parte, no podemos obviar que algunos programas pueden acabar exacerbando las injusticias señaladas con anterioridad de manera que, sin ninguna duda, y con independencia del rótulo del Sr. Vento, sus clientes seguirán realizando sus pedidos en inglés.

## Notas

<sup>1</sup> Los “cheese steak” son restaurantes de comida rápida muy populares y típicos de Filadelfia donde se elaboran bocadillos con trozos de carne mezclados con queso y cebolla.

<sup>2</sup> “Esto es América. Cuando haga su pedido, por favor, hágalo en inglés”.

<sup>3</sup> De hecho, la idea se ha concretado más recientemente a través del movimiento “English Only”, adquiriendo altas cuotas de popularidad, y siendo apoyado por determinados sectores políticos que ven en la educación bilingüe (y de manera especial en los programas dirigidos a hispanohablantes) una amenaza a la propia estructura social de los EEUU. En este sentido, hablan por sí solas manifestaciones respecto a la educación bilingüe como “... es algo absolutamente equivocado y contrario a los conceptos americanos”, realizada por el presidente Ronald Reagan en 1981, o “... es increíblemente destructiva ...” argumentando que la civilización americana decaerá a no ser que el Gobierno declare el inglés como la única lengua oficial de la nación, realizada por Newt Gingrich en 2007, que fue además portavoz de la Cámara de Representantes y hasta hace poco candidato a la nominación a la presidencia de los EEUU por el Partido Republicano (citado por Cummins, 2008).

<sup>4</sup> Véase [http://www.phillymag.com/articles/lost\\_in\\_translation\\_joey\\_vento/page1](http://www.phillymag.com/articles/lost_in_translation_joey_vento/page1) o también <http://www.npr.org/blogs/thertwo-way/2011/08/24/139904894/joey-vento-famed-for-cheesesteaks-and-speak-english-has-died>

<sup>5</sup> A lo largo del trabajo, el término “enseñanza del español” (Spanish Language Education, SLE) se usa para referirse a cualquier enfoque educativo en que el español se emplee como medio de instrucción, aunque no necesariamente se refiera a las materias curriculares consideradas clásicas.

- <sup>6</sup> Probablemente, el análisis de las oportunidades de acceso al aprendizaje mediante otras lenguas diferentes del español podría ofrecer una perspectiva diferente. Como es bien sabido, el español, y sus hablantes, son a menudo objeto de representaciones particularmente negativas en los EEUU.
- <sup>7</sup> Es importante destacar que, a diferencia de otros países, los EEUU no disponen de un currículum unificado a nivel nacional. Las decisiones sobre qué y cómo se enseña son competencia de los Estados, los distritos escolares y, cada vez en mayor grado, también de las propias escuelas. Al mismo tiempo, las leyes federales exigen que todos los centros educativos participen en pruebas nacionales estándar de nivel, que a menudo sirven de hecho como guía curricular común.
- <sup>8</sup> Véase <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010341.pdf>. También Menken (2009) para una panorámica general de los resultados académicos de los escolares inmigrantes de nueva incorporación.
- <sup>9</sup> Por educación bilingüe nos referimos a aquellos enfoques educativos que emplean al menos dos lenguas como medio de instrucción
- <sup>10</sup> Para una revisión en español de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, véase Huguet (2009).
- <sup>11</sup> Véase Baker (2006), García y Baker (1995), Hornberger (1991) o Lotherington (2004) para una visión de la educación bilingüe más detallada y matizada de la que aquí se ofrece.
- <sup>12</sup> La educación bilingüe transicional, para el caso del español, suele dividirse a menudo en programas de “salida temprana” (early-exit), que ofrecen hasta dos años de instrucción en español, y de “salida tardía” (late-exit), que proporcionan algo menos de la mitad del tiempo de instrucción en español a lo largo de la educación primaria.
- <sup>13</sup> Hornberger (1991) se refiere a los programas canadienses de inmersión al francés como otra ejemplificación de educación bilingüe de enriquecimiento. En el presente trabajo los programas de inmersión para escolares anglófonos son considerados como una variación de los programas de enseñanza del español como lengua adicional (Spanish-as-an-additional-language programs for non-Hispanophones).
- <sup>14</sup> Véase <http://www.cal.org/twi/directory>
- <sup>15</sup> Bartlett y García (2011), han documentado las prácticas lingüísticas que ellos mismos observaron en escuelas a las que asisten adolescentes hispanohablantes de reciente incorporación. En el Instituto “Gregorio Luperón” para Ciencias y Matemáticas, en la ciudad de Nueva York, el profesorado emplea el español y el inglés de forma intencionadamente fluida y flexible con escolares de origen fundamentalmente dominicano. Denominado “translingüismo” (translanguaging), este enfoque de la enseñanza es remarcable en la medida en que ambas lenguas no están relegadas a uno u otro contenido disciplinar o a periodos determinados de clase. En cualquier caso, además, se llevan a cabo esfuerzos considerables para que ambas lenguas gocen de un estatus similar dentro de la escuela.
- <sup>16</sup> Véase, por ejemplo, <http://www.cde.ca.gov/sp/el/ip/faq.asp> para un informe de las regulaciones que afectan a los escolares hispanohablantes y anglófonos en programas de inmersión bidireccionales en California.
- <sup>17</sup> Véase <http://www.cal.org/projects/executive-summary-08-09-10.pdf>
- <sup>18</sup> “Ley que ningún niño se quede atrás” de 2001, NCLB en su acrónimo en inglés, es la denominación dada a la revisión de la Ley de Escuelas de Primaria y Secundaria por parte de la administración de George W. Bush con la finalidad de que los escolares obtuviesen mejores resultados académicos. Como se verá, entre otros aspectos, a partir de su aprobación por el Congreso de los EEUU la financiación que las escuelas reciben del Gobierno Federal queda vinculada a las notas obtenidas en los exámenes por los estudiantes.
- <sup>19</sup> En la ciudad de Filadelfia (Pensilvania), por ejemplo, los niños inmigrantes de reciente incorporación, durante su primer año de residencia, no están obligados a realizar la parte de alfabetización correspondiente a la prueba estatal. Los hispanohablantes pueden optar también por versiones bilingües (español/inglés) en los apartados de ciencias y matemáticas durante sus tres primeros años de estancia en el país. Después de dicho periodo, todos los escolares están obligados a pasar las pruebas en su versión inglesa. Otros Estados, como por ejemplo Nueva York o Texas, ofrecen mucha más flexibilidad en relación a la lengua en que se realiza el examen, a pesar de lo cual el inglés sigue siendo la lengua dominante. Para una muestra de una prueba estándar en español, véase <http://www.wida.us/>
- <sup>20</sup> La cita es una traducción propia del original en inglés que reza: “First and foremost, *No Child Left Behind* is a language policy, even though it is not presented as such and rarely seen in this light. At every level of the educational system, the law’s top-down testing policies are interpreted and negotiated, such that all of the individuals involved become language policymakers, with teachers acting as the final arbiters of policy. Tests are *de facto* language policy in schools, and essentially become policy for language education when curriculum and teaching are aligned to the tests” (Menken, 2009, p. 160)
- <sup>21</sup> La cita es una traducción propia que destaca una parte del original en inglés que reza: “In all of the cases described above -the Khmer bilingual program in southern California, the Khmer after-school program in Central California, the foreign-language classes for native speakers at the secondary level, the Spanish bilingual programs in Texas- a common pattern is observed, namely, that good HL programs have been eliminated or weakened, and weak programs have been made even worse” (Wright, 2007, p. 17).
- <sup>22</sup> Nueva Jersey, por contra, requiere que los escolares estudien otra lengua que no sea el inglés a lo largo de la educación primaria, y se especifican los objetivos esperados y el tiempo escolar destinado a la instrucción. Además, se establecen 5 créditos de enseñanza de la lengua extranjera para poder graduarse en educación secundaria. Los escolares deben cumplir el requisito de asistencia o bien aprobar un examen final para superar el curso. En estos términos, el compromiso con la enseñanza de lenguas extranjeras en Nueva Jersey

puede considerarse como algo firme y serio, sobre todo si tenemos en cuenta que el resto de Estados normalmente limitan el estudio obligatorio de una lengua extranjera a 1 o 2 años (en el mejor de los casos) y tan solo requieren bajos niveles de competencia en la lengua meta. Véase <http://www.ncssl.org/>

- <sup>23</sup> La falta de financiación para programas de formación de profesorado también constituye un obstáculo destacable.
- <sup>24</sup> Parte del presupuesto del Departamento de Defensa se destina a la enseñanza de lenguas en educación secundaria y universitaria, donde se privilegian ciertas lenguas “coyunturales” (por ejemplo, el chino, el árabe, el coreano o el urdu) por encima de otras. En 2012, una de las principales fuentes federales de financiación para programas de lengua adicional o heredada en educación primaria y secundaria, el programa FLAP (Foreign Language Assistance Program), fue interrumpido. Véase <http://www2.ed.gov/programs/flap/index.html>
- <sup>25</sup> Véase <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=6>
- <sup>26</sup> Véase <http://www.cal.org/projects/executive-summary-08-09-10.pdf>
- <sup>27</sup> Las escuelas públicas en EEUU no son confesionales. Muchas voces críticas se muestran en contra del uso de vales de financiación pública para pagar la escolarización en centros con filiación religiosa.
- <sup>28</sup> Las escuelas privadas de primaria acostumbran a ofrecer tres veces más opciones de aprendizaje de una lengua extranjera que las escuelas públicas. Véase <http://www.cal.org/projects/executive-summary-08-09-10.pdf>
- <sup>29</sup> La *American Community Survey* de 2007 estimaba que en 2009 habría alrededor de 35,5 millones de habitantes en EEUU hablantes del español como L1. Véase <http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/acs/index.html>

## Referencias

- ARTEAGA, D. & LLORENTE, L. (2006). *Spanish as an international language: Implications for teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4ª ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BARTLETT, L. & GARCÍA, O. (2011). *Additive schooling in subtractive times: Bilingual education and Dominican immigrant youth in the Heights*. Knoxville, TN: Vanderbilt University Press.
- CORTINA, R. (2009). Immigrant youth in high school: Understanding educational outcomes for students of Mexican origin. En T. G. Wiley, J. Sook-Lee & R. W. Rumberger, *The education of language minority immigrants in the United States* (pp. 113-135). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CORYELL, J., CLARK, M. & POMERANTZ, A. (2010). Cultural fantasy narratives and heritage language learning: A case study of adult, heritage learners of Spanish. *Modern Language Journal*, 94 (3), 453-469.
- CRAWFORD, J. (Ed.) (1992). *Language loyalties: A sourcebook on the official English controversy*. Chicago: University of Chicago Press.
- CRAWFORD, J. (Ed.) (2005). La educación bilingüe en los Estados Unidos. Política versus pedagogía. En H. Urrutia & T. Fernández (Eds.), *La educación bilingüe en España y América* (pp. 71-96). Madrid: Dykinson
- CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- CUMMINS, J. (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2008). Introduction to volume 5: Bilingual education. En J. Cummins & N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education (pp. XIII-XXIII). Nueva York, NY: Springer
- DICKER, S. J. (1996). *Languages in America. A pluralistic view*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- DONATO, R. & TUCKER, G. R. (2010). *A Tale of Two Schools: Developing Sustainable Early Foreign Language Programs*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- ESCAMILLA, K. & HOPEWELL, S. (2010). Transition to biliteracy: Creating positive academic trajectories for emerging bilinguals in the United States. En J. E. Petrovic (Ed.), *International perspectives on bilingual education: Policy, practice and controversy* (69-93). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- FREEMAN, R. (2004). *Building on community bilingualism*. Philadelphia, PA: Caslon Publishing.
- GARCÍA, O. & BAKER, C. (Eds.) (1995). *Policy and practice in bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- GARCÍA, O. & MASON, L. (2009). Where in the world is U.S. Spanish? Creating a space of opportunity for U.S. Latinos. En W. Harbert (Ed.), *Language and poverty* (pp. 78-101). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- GENESE, F., LINDHOLM-READY, K., SAUNDERS, W. & CHRISTIAN, D. (2005). English language learners in U.S. schools: An overview of research findings. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10 (4), 363-385.
- GENESE, F., LINDHOLM-READY, K., SAUNDERS, W. & CHRISTIAN, D. (Eds.) (2006). *Educating English language learners*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- HAKUTA, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. Nueva York, NY: Basic Books.
- HARKLAU, L. (2009). Heritage speakers' experiences in new Latino diaspora Spanish classrooms. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6 (4), 211-242.
- HILL, J. H. (2008). *The everyday language of white racism*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- HORNBERGER, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. En O. García (Ed.) *Bilingual education: Focuschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65<sup>th</sup> birthday* (Vol. 1, pp. 215-234). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- HORNBERGER, N. H. (2005a). Nichols to NCLB: Local and global perspectives on U.S. language education policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 20 (2), 1-17.
- HORNBERGER, N. H. (2005b). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *Modern Language Journal*, 89 (4), 605-609.
- HOUSER, N. M. (2011). *Moving beyond "second" and "foreign": An examination of the discursive construction of teaching English and Spanish*. Indiana University of Pennsylvania. ProQuest Dissertations and Theses [en línea] <http://search.proquest.com/docview/867369698?accountid=14707> [Consulta: 23 de mayo de 2012]
- HUGUET, Á. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect? *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 27 (5), 413-429.
- HUGUET, Á. (2007). Minority languages and curriculum. The case of Spain. *Language, Culture & Curriculum*, 20 (1), 70-86.
- HUGUET, Á. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 495-510.
- HUGUET, Á., LASAGABASTER, D. & VILA, I. (2008). Bilingual education in Spain: present realities and future challenges. En J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education (pp. 225-235). Nueva York, NY: Springer
- JOHNSON, D. C. (2010). Implementational and ideological spaces in bilingual education language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (1), 61-79.
- KING, K. A. (2009). Language education policy for U.S. Spanish Speakers: Paradoxes, pitfalls, and promises. En J. Leeman & M. Lacorte (Eds.), *Español en Estados Unidos y en otros contextos* (pp. 303-3). Nueva York, NY: Verlag Press.
- KRASHEN, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 51-79). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- LEEMAN, J. (2005). Engaging in critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38, 35-45.
- LEEMAN, J. (2006). The value of Spanish: Shifting ideologies in United States language teaching. *ADFL Bulletin*, 38 (1/2), 32-39.
- LEEMAN, J. & MARTINEZ, G. (2007). From identity to commodity: Ideologies of Spanish in heritage language textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4 (1), 35-65.
- LINDHOLM-LEARY, K. (2006). Resultats de l'alumnat que participa en programes de llengua dual als Estats Units., En Generalitat de Catalunya (Ed.), *El coneixement de les llengües a Catalunya* (pp. 78-94). Barcelona: Departament d'Educació i Universitats
- LIPPI-GREEN, R. (1997). *English with an accent*. Londres, UK: Routledge.
- LOTHERINGTON, H. (2004). Bilingual education. En A. Davies & C. Elder (eds) *The handbook of applied linguistics* (pp. 695-718). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- MACSAWN, J. & ROLSTAD, K. (2010). The role of language in theories of academic failure for linguistic minorities. En J. E. Petrovic (Ed.), *International perspectives on bilingual education. Policy, practice and controversy* (pp. 173-193). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- MARTINEZ, G. A. (2006). *Mexican Americans and language: Del dicho al hecho*. Tucson, AZ: University of Arizona Press.
- MENKEN, K. (2009). *English learners left behind: Standardized testing as language policy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (2007). *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world* [en línea] <http://www.mla.org/flreport> [Consulta: 23 de mayo de 2012]
- MOLL, L. C. (1995). Bilingual classroom studies and community analysis: Some recent trends. En O. García & C. Baker (Eds.), *Policy and practice in bilingual education* (pp. 273-280). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- PAVLENKO, A. (2002). "We have room for but one language here": Language and national identity in the US at the turn of the 20<sup>th</sup> century. *Multilingua*, 21 (2/3), 163-196.
- PAVLENKO, A. (2011). *Thinking in two languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- PETROVIC, J. E. (Ed.) (2010). *International perspectives on bilingual education. Policy, practice and controversy*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- POMERANTZ, A. (2002). Language ideologies and the production of identities: Spanish as a resource for participation in a multilingual marketplace. *Multilingua*, 21 (2/3), 275-302.
- POMERANTZ, A. & SCHWARTZ, A. (2011). Border talk: Narratives of Spanish language learning in the U.S. *Journal of Language and Intercultural Communication*, 11 (3), 176-195.
- POTOWSKI, K. (2002). Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training. *ADFL Bulletin*, 33 (3), 35-42.
- RAVITCH, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education* (2<sup>a</sup>ed.). Nueva York, NY: Bantam Books.
- ROCA, A. & COLOMBI, M. C. (2003). *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- RUIZ, R. (1984). Orientation in language planning. *NABE Journal*, 8 (2), 15-34.
- SCHMIDT, R. (2002). Racialization and language policy. The case of the U.S.A. *Multilingua*, 21 (2/3), 141-162.
- SOOK-LEE, J. & SUÁREZ, D. (2009). A synthesis of the roles of heritage languages in the lives of children of immigrants: What educators need to know. En T. G. Wiley, J. Sook-Lee & R. W. Rumberger, *The education of language minority immigrants in the United States* (pp. 136-171). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- TRAIN, R. W. (2007). "Real Spanish": Historical perspectives on the ideological construction of a foreign language. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4 (2-3), 207-235.
- URCIUOLI, B. (1996). *Exposing prejudice*. Boulder, CO: Westview Press.
- VALDÉS, G., FISHMAN, J., CHÁVEZ, R. & PÉREZ, W. (2006). *Developing minority language resources: The case of Spanish in California*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- VILLA, D. (2002). The sanitizing of U.S. Spanish in academia. *Foreign Language Annals*, 35, 191-200.
- WILEY, T. G. (2012). A brief history and assessment of language rights in the United States. En J. W. Tollefson, *Language policies in education: Critical issues* (2<sup>a</sup> ed.) (pp. 61-90). Nueva York, NY: Routledge.
- WILEY, T. G. & WRIGHT, W. (2004). Against the undertow: Language-minority education policy and politics in the 'age of accountability'. *Educational Policy*, 18 (1), 142-168.
- WILEY, T. G., SOOK-LEE, J. & RUMBERGER, R. W. (2009). *The education of language minority immigrants in the United States*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- WONG-FILLMORE, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6 (3), 323-346.
- WRIGHT, W. E. (2007). Heritage language programs in the era of English-only and No Child Left Behind. *Heritage Language Journal*, 5 (1), 1-25.
- ZENTELLA, A. C. (1997). *Growing up bilingual*. Malden, MA: Blackwell.