

La inmersión en dos idiomas y los fondos de conocimiento lingüístico

Patrick H. Smith

Departamento de Lenguas
Universidad de las Américas - Puebla

Este estudio cualitativo examinó el uso del idioma minoritario en una escuela primaria bilingüe (español-inglés) en la comunidad fronteriza de Tucson, Arizona. Se presenta la inmersión en dos idiomas como una variación de la educación bilingüe y un posible territorio neutral en la polémica estadounidense acerca de la educación en idiomas minoritarios. Describe cómo La Escuela se organiza para apoyar la adquisición del español oral y escrito por todos los estudiantes a pesar del contexto del desplazamiento lingüístico hacia el inglés. Se presentan datos de anuncios por la radio, escritos por estudiantes en contra de legislación estatal que busca eliminar la educación bilingüe. Se propone el término fondos de conocimiento lingüístico como herramienta teórica y pedagógica para la mejor identificación y cultivación de estos recursos.

This paper presents a qualitative study examining minority language use in a Spanish-English bilingual elementary school in the borderlands community of Tucson, Arizona. Dual language immersion is presented as a variation of bilingual education and a potential neutral territory in the controversy surrounding schooling in non-English languages in the United States. The paper describes how the case study school is organized to support the acquisition of oral and written Spanish by students of all language backgrounds despite the broader context of language shift to English. Data is presented from Spanish-language radio announcements written by children opposing an anti-bilingual education initiative, Proposition 203. The term linguistic funds of knowledge is proposed as pedagogical and theoretical tool for identifying and cultivating minority language resources.

Palabras clave: *inmersión en dos idiomas, educación bilingüe, planificación lingüística, ideología lingüística, fondos de conocimiento lingüístico.*

Fecha de recepción del manuscrito: junio de 2001

Patrick H. Smith, Departamento de Lenguas Universidad de las Américas-Puebla, Sta. Catarina Mártir Cholula, Puebla 72820 México, *correo electrónico*: patrick@mail.udlap.mx

1. Introducción

A pesar de dos décadas de intensa controversia acerca de la educación bilingüe en Estados Unidos (Troike 1990; Valdés 1997), el número de programas de un modelo relativamente nuevo —la inmersión en dos idiomas— ha crecido de forma sorprendente. Los que apoyan esta forma de instrucción bilingüe notan el potencial de promover el pluralismo lingüístico y cultural a través del estudio de materias de contenido (por ejemplo, historia, matemáticas, ciencia, etc.) a la misma vez que los estudiantes adquieren un segundo idioma (Genesee, Cloud, y Hamayan 2000; Lindholm 1992). Recientemente, el Secretario de Educación de Estados Unidos, Richard Riley, ha llamado crear mil nuevos programas en los próximos cinco años (Riley 2000). El entusiasmo por estos nuevos programas, sin embargo, no cambia el hecho de que, en muchas comunidades bilingües, la rápida adopción del inglés como lengua dominante pondría en riesgo la permanencia del español, si no fuera por la inmigración constante desde México y otras regiones de habla hispana hacia los Estados Unidos (Veltmann 1988; pero véase a Villa 2000 para una perspectiva distinta sobre el papel que juega la inmigración en la persistencia del español en Estados Unidos). De esta preocupación surgió el presente estudio para ver cómo las escuelas pueden incorporar y aprovechar los recursos lingüísticos de la comunidad de habla hispana con el propósito de promover la adquisición del español.¹

Para investigar dicha posibilidad, se propone aquí el término *los fondos de conocimiento lingüístico* como herramienta teórica y pedagógica. Es semejante al concepto de *capital lingüístico* desarrollado por Galindo (1997) en tanto a su contenido ideológico. Con Galindo y otros, insisto en que las escuelas bilingües, igual que las monolingües, no pueden ofrecer una buena educación a estudiantes de habla hispana sin escuchar y atender las inquietudes de los padres y madres de familias hispanoparlantes. Sin embargo, donde a Galindo le interesa más el entender las fuerzas ideológicas implícitas en el uso o no uso de un idioma minoritario en la escuela, el presente trabajo pretende investigar los mecanismos a través de los cuáles educadores trabajando en una escuela comunitaria utilizan a las familias y otros miembros de la comunidad de habla como fuentes adicionales del idioma. Dada la fuerza dominante del inglés en Estados Unidos, algunos estudios de la inmersión en dos idiomas han encontrado sistemas donde la escuela se cierra a la comunidad, en cierta forma, con el fin de mantener un espacio exclusivamente para la lengua minoritaria (Freeman 1998). Presento un caso-estudio de una escuela bilingüe en Tucson, Arizona donde, al contrario, la escuela se abre hacia la comunidad para fortalecer la vitalidad del español, transformándola así en una extensión del salón de clases.

¹ Una versión anterior de este trabajo fue presentada en la Conferencia Nacional de la Asociación para la Educación Bilingüe (NABE) en San Antonio, Texas en febrero 2000. Agradezco los comentarios de Elizabeth Amot-Hopffer, Norma González, Ellen Murphy y Angélica Poveda, además el apoyo económico de la Fundación Spencer. Las opiniones presentadas aquí son exclusivamente del autor.

1.1 Un tipo de educación bilingüe

Lo que estamos llamando “inmersión en dos idiomas” también se conoce por el término “inmersión bilingüe”² Cualquiera que sea el nombre, la característica fundamental del modelo es la co-instrucción de estudiantes del idioma minoritario y el idioma mayoritario a través de los idiomas de ambos grupos. Está reconocido como una de las varias formas de la educación bilingüe (Johnson y Swain 1997; Wink 2000); sin embargo, no implica la segregación lingüística de los estudiantes, sino integrar en un solo salón, hablantes de dos idiomas para aprovechar mejor a los compañeros como “language models”.

Aunque el espacio nos permite solamente la más breve descripción de los antecedentes de la inmersión en dos idiomas, quisiera sugerir que dicha historia constituye tierra fértil para un estudio propio (Smith 2000). Cabe mencionar que una parte importante de los estudios citados en apoyo de la inmersión en dos idiomas realmente proviene de programas canadienses de inmersión en francés. Dado que dichos programas típicamente utilizan el francés como idioma único de instrucción y que involucran solamente a estudiantes del idioma y cultura mayoritario (o sea, el inglés), son de una utilidad limitada para entender el modelo de educación bilingüe que nos interesa aquí, la inmersión en dos idiomas (Lambert y Taylor, 1987). Sin embargo, en Estados Unidos, la práctica de tener grupos de estudiantes de dos (o más) grupos étnicos aprendiendo juntos a través de los idiomas de los dos grupos tiene antecedentes en los programas alemán-inglés en Cincinnati y otras comunidades del medio oeste en los 1840s (Kloss 1998/1977; Ruiz 1999).

Más recientemente, empezando en 1963, el programa experimental *Coral Way* en la Florida utilizaba la inmersión bilingüe para estudiantes de primaria avanzada, como manera de acomodar a los refugiados cubanos después de la revolución cubana (Mackey 1977; Lessow-Hurley 2000). Cabe mencionar que el modelo *Colegio Americano*, muy conocido en México y otros países latinoamericanos como Bolivia y Puerto Rico, fue importante como modelo para los educadores de la escuela *Coral Way*. A pesar del discurso en contra de la educación bilingüe en Estados Unidos, estos antecedentes, aunque su descripción ha sido algo limitada en la literatura hasta muy recientemente, demuestran que existe un apoyo considerable para la educación en lenguas minoritarias y con niños de habla no inglesa siempre y cuando estos sean percibidos y valorados como recursos y no como problemas (Ruiz 1984; 1998).

² Está aún más complicada en inglés. Podemos referir a “*dual-language*” education (Dolson 1985; Freeman 1998; Valdés 1997), “*bilingual immersion*” (Snow 1985; Lindholm & Fairchild 1990; Met & Lorenz 1997), “*double immersion*” (Garcia 1995), “*two-way*” *bilingual education*” (Stem 1971; Collier 1995; Crawford 1995; Ovando & Collier 1998), “*two-way immersion*” education (Craig 1993; Lessow-Hurley 1996; Rolstad 1998), y hasta “*reverse immersion*” (McLaughlin 1985).

Por otra parte, los programas de inmersión en dos idiomas están concentrados en las escuelas primarias; en aproximadamente 95% (N=253) de los casos, la instrucción en la lengua minoritaria termina antes del noveno grado (Loeb 1999). Además del español y el inglés se utilizan otros ocho idiomas en programas de inmersión bilingüe. Estos son el árabe, el chino, el francés, el japonés, el coreano, el navajo, el portugués y el ruso; únicamente el chino figura en más de cuatro programas (Loeb 1999).

2. Tucson como territorio impugnado para la educación en idiomas minoritarios

El sitio de esta investigación fue la ciudad de Tucson, Arizona. Fundado como el Presidio “San Agustín de Tucson” por soldados españoles en 1775, Tucson fue parte de la República Mexicana hasta 1857. La población tucsonense fue dominada por mexicano-americanos hasta los primeros años del siglo veinte (Sheridan 1986). Por estas razones históricas y por su ubicación aproximadamente a una hora de la frontera internacional entre Sonora y Arizona, Tucson está reconocido como una comunidad donde el español tiene una presencia bastante fuerte (Jaramillo 1995; Bills, Hemández-Chávez 1995). Sin embargo, el crecimiento de la población de habla hispana no debe confundirse con el mantenimiento o conservación del español por parte de los individuos y dentro de las familias a través del tiempo. En la comunidad mexico-americana de *El Barrio*, sitio de La Escuela por casi un siglo, la mayoría de las familias han sido tradicionalmente bilingües.³ Hoy en día, la mayoría de residentes siguen siendo bilingües, pero datos del censo y observaciones en el barrio muestran que los recursos lingüísticos de español están concentrados en los adultos de la tercera edad y los inmigrantes más recientes (Smith, 2000). Pensando en la proficiencia lingüística de los niños de *El Barrio* asistiendo a La Escuela, vemos que hace 20 años, cuando La Escuela renació como escuela bilingüe de atracción, habían 5 o 6 estudiantes dominantes en español en cada salón. Actualmente, este número ha bajado a un promedio de 2-4 en cada salón, reflejando un proceso de desplazamiento lingüístico en el cual más estudiantes de origen mexicano llegan a la escuela dominantes o monolingües en inglés. Son muchos los estudios que han nombrado la escuela como factor fundamental en la gran pérdida de lenguas minoritarias en Estados Unidos (Evans 1994; Fillmore 1991). Desafortunadamente, como explica Murphy (2000), Tucson no ha sido la excepción:

Se pensaba que ...el español no dejaría al estudiante tener éxito en la escuela. Se pensaba que, para realizarse académicamente, el niño hispanohablante tenía primero que aprender el inglés. Es más, el mejor método para llegar a un nivel de suficiencia en inglés era, según las políticas del distrito local, erradicar el español para reemplazarlo con el inglés.

³ Debido a un acuerdo con el distrito, se usan pseudónimos, tanto para el barrio como para La Escuela, el nombre de los participantes mencionados o la información pública (en el caso de los niños participantes en los anuncios a favor de la educación bilingüe) o tengo la autorización del participante.

2.1 ¿La inmersión en dos idiomas como territorio neutral?

La inmersión en dos idiomas ha sido llamada “el matrimonio entre la educación bilingüe para niños que hablan idiomas minoritarios y la educación de inmersión para niños de habla inglesa” (Lindholm 1992: 195). Por lo tanto, aparece como un posible territorio neutral en la lucha entre los que apoyen el uso de idiomas minoritarios en las escuelas y los que están en contra.

En esta época de tanta retórica acerca de las opciones educativas, la popularidad del modelo con padres de familia es evidente en las listas de espera y loterías para entrar a los dos programas vigentes en la ciudad de Tucson. Héctor Ayala, vocero del grupo *Inglés Para Los Niños*, Arizona (*EChAr*, por sus siglas en inglés), ha sugerido que con más programas de inmersión en dos idiomas hubiera sido innecesaria la iniciativa en contra de la educación bilingüe (H. Ayala, comunicación personal, 27 de marzo de 1999).⁴ Aunque una revisión cuidadosa de dicha iniciativa indica que la sugerencia es bastante cínica, sin embargo, educadores en Tucson y en otras partes del país están muy conscientes de la percepción pública que un programa nombrado “inmersión en dos idiomas” puede tener una mejor recepción que un programa con el título “educación bilingüe.”

No es ésta una idea nueva. Rosita Cota, una de los autores principales de *La minoría invisible: pero no vencibles* (National Education Association, 1966), el reporte que para muchos fue la motivación de legislación federal a favor de la educación bilingüe, dió precisamente esta razón política hace más de 30 años. Su coautor Adalberto Guerrero nos recuerda que Cota estaba convencida de que el futuro de la educación bilingüe en este país estaba vinculado con los intereses de la población mayoritaria en el bilingüismo:

Rosita Cota siempre nos hacía ver que iba a haber siempre mucha resistencia en contra de los programas bilingües. Que si íbamos a tener éxito que sería únicamente si los programas bilingües abarcaban toda la comunidad. Para tener éxito, los anglosajones, los de habla inglesa, tenían que reconocer la importancia para los hijos de ellos también. Y en La Escuela es lo que ha sucedido. Se ha permitido un programa porque los anglos se han dado cuenta de que tener dominio de dos idiomas es una cosa ventajosa. Es una cosa que beneficia a todos y que no debe de limitarse únicamente a los de habla hispana. Así que desde un principio, Rosita siempre subrayó esta necesidad de incluir a todos. De otra manera, dice Rosita, “No nos van a permitir.”

Parece, entonces, que los programas de inmersión en dos idiomas podrían contribuir a la aceptación pública del uso de múltiples idiomas en las escuelas. Sin embargo, el entusiasmo actual por este modelo puede llevarnos a ignorar las ideologías del lenguaje intrínsecas en cualquier programa educativo. Quisiera proponer que la manera en que

⁴ Conrado Gómez, el director fundador del programa bilingüe en La Escuela, inventó el sobrenombre “EChAr” para referir al grupo *English for the Children-Arizona*.

los programas estructuran y apoyan al idioma minoritario a través de opciones curriculares y la distribución de recursos humanos y materiales debe ser cuestionado no únicamente como respuesta racional a las condiciones locales, sino también como índice del compromiso local con el bilingüismo y con los idiomas minoritarios. Según Fillmore, “es en el ámbito de la comunidad donde la gente tiene que defender sus derechos a su propio idioma y cultura (1996: 438, citado en Galindo 1997: 175). En lo que sigue, entonces, examinaré el territorio impugnado de la inmersión en dos idiomas a través de algunos ejemplos de La Escuela.

3. Contexto del estudio: La Escuela

Debido a una orden federal de desegregación vigente desde 1980, La Escuela tiene estudiantes de *El Barrio* y de la comunidad extendida de Tucson. Hay fuertes diferencias económicas y sociales entre las dos poblaciones. Por lo general, las familias en *El Barrio* son más pobres y más proficientes en español. El grupo más grande de estudiantes son mexicano-americanos de tercera y cuarta generación cuyas familias han elegido la educación bilingüe en La Escuela con la esperanza de que sus hijos e hijas aprendan español y fortalezcan sus raíces latinas.

Los programas de inmersión en dos idiomas se distinguen por su respuesta a dos preguntas fundamentales: (1) ¿Participan todos los estudiantes? y (2) ¿Cómo están distribuidos los idiomas en el currículo? Con respecto a la primera pregunta, el modelo de La Escuela abarca a todos los estudiantes, incluyendo a los estudiantes de educación excepcional. Con respecto a la segunda, algunas escuelas han estructurado su currículo para que los estudiantes tengan 50 por ciento de su instrucción en inglés y la otra mitad en español en todos los niveles (Christian, Montone, Lindholm, y Carranza 1997; Ovando y Collier 1998). Ese modelo fue utilizado en La Escuela hasta 1994, cuando cambió al formato presentado en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de idiomas minoritarios y mayoritarios en tres modelos de inmersión en dos idiomas

NIVEL	Modelo 50-50	Modelo 90-10	La Escuela
Kinder	50-50	90-10	100-0
1°	50-50	90-10	100-0
2°	50-50	80-20	85-15
3°	50-50	70-30	70-30
4°	50-50	60-40	70-30
5°	50-50	50-50	70-30

A diferencia de muchos programas, en La Escuela no se busca un balance entre los dos idiomas al final de la escuela primaria. En cambio, la proporción de instrucción español-inglés se queda en 70-30 en tercero, cuarto y quinto grado, lo que implica que un estudiante que empieza kinder (el “chilindrino”, como decían antes en Tucson) y continúa hasta terminar el quinto grado está expuesto a muchas más horas de contacto con el español que su contraparte en un programa conocido como 50-50 o 90-10. Desde mi punto de vista, la distribución de idiomas de instrucción, más la preocupación para el desarrollo del español oral de todos los estudiantes son reflexiones de un compromiso muy fuerte con el bilingüismo.

3.1 Anuncios por la radio: un ejemplo de los fondos de conocimiento lingüístico

Debido a la falta de estudiantes con fluidez en el español, se ha aumentado el uso de dicho idioma más allá del modelo 90-10. Sin duda, hay ciertas partes de La Escuela donde mayor consistencia en el uso del español por adultos podría estimular aún más su uso por los estudiantes. Mi investigación se enfocó en otra fuente: el aprovechamiento de los recursos lingüísticos de la comunidad de habla hispana. La noción de “fondos de conocimiento lingüístico” está inspirada por el trabajo de Luis Molí y Norma González (1994; véase también Molí, Amanti, Neff, y González 1992), lo cual ayuda a los maestros a entender el conocimiento colectivo que reside en las familias y hogares mexicano-americanos para incorporar estos “fondos” en la enseñanza. El ejemplo siguiente viene de *Éxito Bilingüe*, el programa de lecto-escritura en español donde estudiantes de hogares anglohablantes e hispanohablantes reciben instrucción (véase Smith y Amot-Hopffer 1998; Amot-Hopffer y Smith 2000 para una descripción de *Éxito Bilingüe*).

En marzo del 1999, un grupo de los lectores más avanzados de La Escuela empezaron a discutir la propuesta iniciativa de *EChAr*, el grupo que busca terminar con la educación bilingüe en Arizona. Con la ayuda de Elizabeth, su maestra de *Éxito Bilingüe*, los estudiantes escribieron mensajes a la comunidad para expresar sus opiniones sobre el propuesto referéndum y la importancia de la educación bilingüe. Aprovechando las buenas relaciones que la escuela sostiene con una estación de radio en español, la maestra hizo arreglos para que los estudiantes pudieran grabar sus anuncios y luego transmitirlos por la radio. Trabajando en pares, los estudiantes escribieron, editaron y pulieron tres anuncios de aproximadamente cien palabras. El texto de uno sigue a continuación:

Hola, me llamo Ben Beamer. Tengo 10 años y estoy en el cuarto grado.

Hola, me llamo Andrés Cruz. Tengo 10 años y estoy en el cuarto grado.

BEN: Somos alumnos de La Escuela. Me gusta leer y escribir en los dos idiomas, inglés y español. Mis padres están muy orgullosos de mí porque soy bilingüe y ellos no.

ANDRES: A mí me gusta ser bilingüe porque puedo hablar con mi nana, mi tata, y los otros miembros de mi familia quienes hablan español.

Otros dos estudiantes llamaron la atención sobre la iniciativa de *EChAr*, pidiendo apoyo para programas educativos en dos idiomas.

Hemos oído que hay un grupo en Arizona que quiere quitar la educación bilingüe. Estamos pidiendo que ustedes NO apoyen a este grupo para que alumnos como nosotros podamos seguir aprendiendo en dos idiomas, ¡VIVA LA EDUCACIÓN BILINGÜE!

Después de escribir los anuncios, los estudiantes practicaron presentándolos en forma oral. Esta fase de la preparación requería la “traducción” de un texto escrito a un texto oral y abarcaba pronunciación de palabras y frases difíciles, entonación y velocidad —todo eso para hablar con confianza en la radio. Tomando el papel de la audiencia, Elizabeth les escuchaba leer los anuncios en forma completa antes de comentar, un proceso que continuaba en múltiples intentos. En algunas ocasiones, aislaba una oración o frase para preguntar al estudiante si podía identificar y corregir el error dentro del contexto.

El proceso de grabar los anuncios les dio a los estudiantes una oportunidad para comunicarse directamente con hablantes más proficientes. El siguiente ejemplo, tomado en la cabina de grabación, nos muestra la interacción entre Josh y Joseph, dos estudiantes dominantes del inglés, V Mario, el ingeniero técnico, un hablante aparentemente nativo del español.

Después de presentarse con los muchachos en inglés, Mario empieza a hablar casi todo en español. La mayoría de su discurso viene en forma de instrucciones rápidas y cortas. “¿Listo?” “Otra vez”, “Una vez más”, “Espérate hasta que yo te doy la señal”. La grabación se vuelve más complicada, especialmente en los segmentos donde los dos estudiantes hablan. Mario ya no está hablando nada de inglés. Habla con Josh y Joseph aun más rápidamente para dar instrucciones bastante complejas acerca de cuándo cada quien tiene que hablar y cuántos segundos tienen que dejar como pauta entre las voces. En el proceso, a Mario no parece importarle que los muchachos no son hablantes nativos del español. Además de sus altos estándares técnicos, pidiendo que los estudiantes hagan y rehagan los segmentos hasta que estén “bien hechos”, también les reta a altos estándares lingüísticos. Notando la pronunciación no nativa de Joseph, Mario demuestra la pronunciación correcta de la palabra *orgullosos* haciéndole repetirla hasta que “suena bien”.

Después de la grabación, un locutor invita a los estudiantes a entrar a otro estudio donde, “en vivo”, mandan saludos a sus familias y amigos. Luego, después de que los estudiantes reciben playeras promocionales del grupo norteño, *Priscillay sus Balas de Plata*, regresamos a La Escuela en la camioneta de Elizabeth. Josh y José hablan de su experiencia como locutores en la radio. “*Tenia la boca muy dry*” dice Josh. Calculaba que le tomaba como ocho intentos para grabar su segmento y está algo sorprendido de saber que realmente lo hizo en cinco, igual que su compañero.

Ya de regreso en la escuela, todo el mundo quiere saber cuándo se van a escuchar los anuncios por la radio. Durante los siguientes días, hay bastante conversación en la oficina y el salón de los maestros de cómo suenan los muchachos y hasta especulación sobre los efectos de los anuncios en la opinión pública. La mamá de un estudiante, también egresada de La Escuela, igual que el abuelo del muchacho, hace una conexión entre la experiencia de escuchar a su hijo hablar en español por la radio y su propia experiencia con la educación monolingüe. Dice en inglés:

El tiene una voz bonita. Me fascina escucharle leer en español y estoy muy orgulloso de él. Nos quitaron eso. Nos quitaron la cultura en la escuela. Entonces estaba orgulloso de estos muchachos bilingües cuando les oía por la radio.

4. Considerando el uso de los fondos de conocimiento lingüístico en los programas de inmersión en dos idiomas

Los programas de inmersión en dos idiomas han sido criticados por no ayudar a los estudiantes dominantes del inglés a lograr un alto nivel de proficiencia en el idioma minoritario. De igual forma, se pregunta si el nivel de español es tan bajo que los hablantes nativos de este idioma no tendrán acceso a un discurso lo suficientemente rico para que desarrollen habilidades académicas (Valdés 1997). El modelo también ha sido cuestionado por observadores que han visto hablantes nativos del inglés resistir el uso del idioma minoritario en lugar de usarlo como herramienta para aprender (Edelsky 1996). Las soluciones a estos problemas tendrán más que ver con condiciones locales, particularmente el prestigio del idioma minoritario, que con un plan para la distribución del idioma de instrucción o con un modelo particular.

He argumentado que La Escuela tiene un nivel de compromiso con el desarrollo del español escrito y oral que no es nada común en programas de inmersión en dos idiomas. Para compensar la carencia de alumnos de habla hispana, los maestros en La Escuela han empezado a encontrar maneras de poner a sus estudiantes en contacto más directo con hablantes nativos y hablantes proficientes más allá de sus salones. En el ejemplo que se presentó, estudiantes dominantes del inglés —tanto anglos como mexicanos— escribieron, practicaron, editaron, y grabaron anuncios en la radio. Utilizaron el idioma minoritario para negociar procesos y crear un producto original. Es algo que no habían hecho antes en ningún idioma. Es algo que no se permitiría más si las cortes dejan que se aplique la *Proposition 203*, el reciente referéndum en Arizona en contra de la educación bilingüe.⁵ El

⁵ *Proposition 203* fue aprobado en noviembre 2000 por casi dos tercios de los votantes de Arizona, a pesar del activísimo en su contra por estudiantes y educadores de La Escuela y otros. La ley busca terminar con la educación bilingüe en el estado, incluyendo los programas de inmersión en dos idiomas. En efecto, significa un regreso a la inmersión en inglés para niños de familias de habla hispana, quitándoles a ellos y sus compañeros anglohablantes la oportunidad de desarrollar el bilingüismo académico que sus padres

ejemplo nos demuestra cómo los educadores de La Escuela aprovechan los recursos lingüísticos disponibles en la comunidad extendida de Tucson. Un reto que les queda por delante es cómo utilizar mejor los ricos fondos lingüísticos que se encuentran aún en *El Barrio*. Dada la distancia social y económica entre los residentes del barrio y los niños de la comunidad extendida, esta será una tarea bastante difícil (Smith 2000).

Retomamos una pregunta hecha por Rolf Kjolseth hace casi 30 años, cuando la educación bilingüe en Estados Unidos apenas existía en las escuelas públicas del país: “¿Cuáles son las consecuencias sociales de las estrategias particulares de educación bilingüe para los patrones cambiantes del uso del idioma en la comunidad?” (1972: 116). Creo que La Escuela y otros programas de inmersión en dos idiomas nos ayudan a contestar esta pregunta. La Escuela se puede estructurar de tal manera que permita el aprovechamiento de los recursos lingüísticos que existen en la comunidad con el propósito explícito del aprendizaje de dichos idiomas. Y a la vez a fortalecer los mismos. Como dice el dicho, “Recordar es vivir”.

han elegido para sus hijos. Es importante señalar que la campaña a favor de la *Proposition 203* fue patrocinado casi en su totalidad no por gente del estado de Arizona, sino por Ron Unz, autor y patrocinador de un *referéndum* similar en California (*Proposition 227*) en 1998. Busca Unz crear leyes idénticas en Colorado, Massachusetts, y Nueva York. Más información acerca de los argumentos a favor y en contra de dichos esfuerzos se encuentra en los sitios web del Concilio Educativo de Arizona para Asuntos Lingüísticos (<http://www.alec2000.org/>) y de *English for the Children* (<http://www.onenation.org/>), el sitio de Unz.

Bibliografía

- ARNOT-HOPFFER, E. y SMITH, P.H. (2000, octubre) "Las voces de los estudiantes". XXIX Conferencia Nacional de la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés, Aguascalientes.
- BARKER, G. C. (1975) "Social functions of language in a Mexican-American community". En E. Hernández-Chávez, A. Cohen, y A. Beltramo (eds.), *El lenguaje de los chicanos*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 170-182.
- CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (2000) Website on Two-way Immersion Programs, (<http://www.cal.org/db/2way/html>).
- CHRISTIAN, D., MONTONE, C. L., LINDHOLM, K. J., y CARRANZA, I. (1997) *Profiles in two-way immersion education*. Washington, DC: ERIC/Center for Applied Linguistics.
- COLLIER, V. P. (1995) *Promoting academic success for ESL students: Understanding second language acquisition for school*. Elizabeth, NJ: New Jersey Teachers of English to Speakers of Other Languages-Bilingual Educators.
- CRAIG, B. A. (1993) *The public as language planner: Promoting grassroots bilingualism*. Disertación, Georgetown University.
- CRAWFORD, J. (1995) *Bilingual education: History, politics, theory, and practice*. Tercera edición. Los Angeles: Bilingual Educational Services.
- DOLSON, D. P. (1985) *The application of immersion education in the United States*. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates/National Clearinghouse on Bilingual Education.
- EDELSKY, C. (1996) "The politics of second language acquisition". En *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*. London: Taylor y Francis, 15-31.
- EVANS, C.A. (1994) "English-only children from bilingual homes: Considering the home-school connection". En C. K. Kinzer, y D. J. Leu. (eds.), *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice. Forty-third Handbook of the National Reading Conference*. Chicago: The National Reading Conference, 172-179.
- FREEMAN, R.D. (1998) *Bilingual education and social change*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- GALINDO, R. (1997) "Language wars: The ideological dimensions of the debates on bilingual education". *Bilingual Research Journal*, 21, 2 y 3, 163-201.
- GARCIA, E. E. (1995) "Educating Mexican American students: Past treatment and recent developments in theory, research, policy, and practice". En J. A. Banks y C. A. M. Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan, 373-387.
- JARAMILLO, J. A. (1995) "The passive legitimization of Spanish: A macrosociolinguistic study of a quasi-border: Tucson, Arizona". *International Journal of the Sociology of Language*, 114, 67-91.
- KJOLSETH, R. (1972) "Bilingual education programs in the United States: For assimilation or pluralism?" En B. Spolsky (ed.) *The language education of minority children: Selected readings*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 94-121.
- KLOSS, H. (1998/1977) *The American bilingual tradition*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems.
- LAMBERT, W.E., y TAYLOR, D.M. (1987) "Language minorities in the United States: Conflicts around assimilation and proposed modes of accommodation". En W. A. Van Home y T. V.

- Tonnesen, (eds.) *Ethnicity and Language*. Vol.6, Ethnicity and Public Policy Series Madison, WI: Institute on Race and Ethnicity, 58-89.
- LESSOW-HURLEY, J. (2000) *The foundations of dual-language instruction*. White Plains, NY: Longman.
- LINDHOLM, K. J. (1992) "Two-way bilingual/immersion education: Theory, conceptual issues, and pedagogical implications". En R. V. Padilla y A.H. Benavides (eds.), *Critical perspectives on bilingual education research*. Tempe, AZ: Bilingual Press, 195-220.
- LINDHOLM, K.J., y FAIRCHILD, H.H. (1990) "Evaluation of an elementary school bilingual immersion program". En A. M. Padilla, H. H. Fairchild, y C. M. Valadez (eds.), *Bilingual education: Issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage, 126-136.
- LOEB, M.I. (1999) *Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs in the U.S., 1998-99 Supplement*. Washington, DC and Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, & Excellence.
- MCLAUGHLIN, B. (1985) *Second-language acquisition in childhood: Volume 2. School-age children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MET, M., y LORENZ, E. B. (1997) "Lessons from U.S. immersion programs: Two decades of experience". En R. K. Johnson y M. K. Swain (eds.), *Immersion education: International perspectives*. New York: Cambridge University Press, 243-264.
- MOLL, L. C., y GONZÁLEZ, N. (1994) "Lessons from research with language-minority children". *Journal of Reading Behavior* 26,4: 439-456.
- MOLL, L. C, AMANTI, C., NEFF, D., y GONZÁLEZ, N. (1992) "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms". *Theory into Practice* 31,2:132-141.
- MURPHY, E. (2000, febrero) *Aquí estamos. ¿Hacia dónde vamos?* Conferencia anual de la National Association for Bilingual Education, Phoenix, AZ.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (1966) *The invisible minority: Pero no vencibles. Report of the NEA-Tucson survey on the teaching of Spanish to the Spanish-speaking*. Washington, DC: National Education Association.
- OVANDO, C. J., y COLLIER, V. P. (1998) *Bilingual andESL classrooms: Teaching in multicultural contexts*. Boston: McGraw-Hill.
- RILEY, R. (2000, March 15) *Excelencia para todos—Excellence for all: The progress of Hispanic education and the challenges of a new century*. Washington, DC: United States Department of Education. (<http://www.ed.gov/Speeches/03-2000/000315.html>).
- ROLSTAD, K. (1998) *Language minority children in a third language immersion context: Evidence for educational enrichment*. Disertación. Los Angeles: University of California.
- RUIZ, R. (1984) "Orientations in language planning". *NABE Journal* 8, 2: 15-34.
- RUIZ, R. (1999, febrero) *Bilingualism and bilingual education in Tucson*. Community Lecture Series, University of Arizona.
- SNOW, M.A. (1985) *Innovative second language acquisition: Bilingual immersion programs*. Center for Language Education and Research. Los Angeles: University of California.
- STERN, H.H. (1971) *Introduction*. En M. Swain (ed.), *Bilingual schooling: Some experiences in Canada and the United States* (Report of the Bilingual Education Conference, Toronto, March 11-13,1971) Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1-6.

- THOMAS, W.P., y COLLIER, V.P. (1997) "Two languages are better than one". *Educational Leadership* 55, 5: 23-26.
- VALDÉS, G. (1997) "Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language-minority students". *Harvard Educational Review*, 67, 3: 391-429.
- VILLA, D. (2000, octubre) "A millennial reflection sobre la nueva reconquista". Plenario, Congreso Annual de la Linguistic Association of the Southwest. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- FILLMORE, L. W. (1991) "When learning a second language means losing the first". *Early Childhood Research Quarterly*, 6: 323-346.
- FILLMORE, L. W. (1996) "What happens when languages are lost?: An essay on language assimilation and cultural identity". En D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, y J. Guo. (eds.), *Social interaction, social context, and language* Mahwah, N.J.: Lawrence Earlbaum, 435-446.