

1-1-2002

Referendums Education in the United States: Reform or Assimilation?

Francisco Ramos

Loyola Marymount University, framos@lmu.edu

Repository Citation

Ramos, Francisco, "Referendums Education in the United States: Reform or Assimilation?" (2002). *Education Faculty Works*. 2.
http://digitalcommons.lmu.edu/education_fac/2

Recommended Citation

Ramos, F. (2002). Referéndums educativos en Estados Unidos: ¿Educación ó asimilación? *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 205-225.

This Article is brought to you for free and open access by the School of Education at Digital Commons @ Loyola Marymount University and Loyola Law School. It has been accepted for inclusion in Education Faculty Works by an authorized administrator of Digital Commons@Loyola Marymount University and Loyola Law School. For more information, please contact digitalcommons@lmu.edu.

REFERENDUMS EDUCATIVOS EN ESTADOS UNIDOS ¿REFORMA O ASIMILACIÓN?

Francisco Ramos*

I. INTRODUCCIÓN

El reto más importante que tienen los colegios estadounidenses en la actualidad es el de poder educar a los alumnos inmigrantes que hay en sus aulas, porque un alto porcentaje de ellos no tiene suficiente dominio del inglés como para ser colocados en clases enseñadas solamente en este idioma.

Las cifras de estos estudiantes, oficialmente clasificados como con conocimientos limitados de inglés (*Limited English Proficient*, ó *LEP*) no han dejado de aumentar en los últimos años en toda la nación. Así, pasaron de 1,553.918 durante el curso 1986-1987 a 3,452.073 en 1996-1997 (MACIAS, 1998), con una proyección para el año académico 1999-2000 de 4,148.997 alumnos, lo que significaba un crecimiento del 104% en la última década y el 9% del total de estudiantes matriculados en las escuelas públicas del país (NATIONAL CLEARINGHOUSE FOR BILINGUAL EDUCATION, 1999).

Aproximadamente 1,500.000 de todos los estudiantes *LEP* están en California, lo que representa el 25% de la población escolar del estado (CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION, 2002), pero sus porcentajes son considerablemente superiores a esta cifra en algunos distritos escolares, como por ejemplo en Los Angeles Unified (el segundo distrito más grande del país), en donde hay 307.594 alumnos clasificados como *LEP* sobre una matrícula de 720.080, lo que supone el 42% del total (LAFARGA, 2002). Esta extraordinaria diversidad ha hecho que California haya estado tradicionalmente a la cabeza de las reformas educativas dirigidas a mejorar el rendimiento de las minorías lingüísti-

* Florida International University.

cas, siendo considerado, por tanto, como el estado de referencia en el que fijarse a la hora de implantar y/o evaluar nuevos métodos educativos para enseñar tanto inglés como contenidos académicos a los alumnos minoritarios, evitando que su desconocimiento del idioma pueda tener repercusiones negativas sobre su aprendizaje de las materias.

Tradicionalmente han sido cuatro los programas usados para escolarizar a los estudiantes *LEP* en el estado: la submersión (*submersion*), los programas *pullout*, la inmersión estructurada (*structured English immersion*) y la educación bilingüe transitoria (*transitional bilingual education*) (RICHARD-AMATO, 1988), cuya principal diferencia entre sí radica en el uso que hacen del inglés y del idioma nativo de los estudiantes en el aula. Así, la submersión no hace ninguna distinción entre los alumnos por su dominio del inglés y los maestros utilizan únicamente este idioma, con lo que existe el riesgo de que los alumnos no angloparlantes se queden retrasados académicamente; por ello la submersión es también conocida como *sink or swim* (ahogarse o nadar) (COHEN, 1976). En los programas *pullout* los estudiantes minoritarios salen de sus aulas (en las que sólo se les enseña en inglés) durante 45 minutos al día para recibir clases de inglés como segunda lengua (*English as a Second Language* ó *ESL*) con un profesor especializado, con lo que reciben ayuda para aprender el idioma, pero pueden perderse explicaciones importantes mientras están ausentes. El tercer tipo de programa, la inmersión estructurada, agrupa a los estudiantes por niveles de inglés, para que puedan ser enseñados en esta lengua empleando métodos especiales. Por último, la educación bilingüe transitoria provee la mayoría de las materias en el idioma nativo de los alumnos, junto con clases diarias de inglés como segunda lengua (*English as a Second Language*), hasta que los niños aprenden lo suficiente como para poder ser colocados en clases enseñadas totalmente en inglés (RICHARD-AMATO, 1988; DIAZ-RICO and WEED, 1995).

De estos cuatro programas, la educación bilingüe transitoria ha estado permanentemente en el ojo del huracán desde que fue implantada en las escuelas públicas de los Estados Unidos (CRAWFORD, 1999a), al ser acusada por los partidarios de la enseñanza solamente en inglés (*English Only*) de fomentar la creación de una nueva torre de Babel (DE LA PENA, 1991) y de constituir una amenaza para la asimilación de los inmigrantes a la sociedad americana (RODRIGUEZ, 1982), con lo que fueron numerosos los intentos llevados a cabo para lograr su erradicación. Sin embargo, estos ataques restriccionistas no fructificaron hasta

1998, cuando los votantes de California aprobaron en referéndum la Proposición 227, que eliminaba los programas bilingües en todo el estado e imponía como único método educativo para enseñar a todos los niños clasificados como *LEP* la inmersión estructurada en inglés durante un año, al término del cual serían colocados en clases enseñadas únicamente en este idioma (ENGLISH FOR THE CHILDREN, 1997a).

El método impuesto por la Proposición 227 afecta en la actualidad a 1,500.000 niños que tienen conocimientos limitados de inglés en California y a más de 200.000 en Arizona, en donde la Proposición 203, una iniciativa con contenido similar e incluso más restrictivo que la californiana fue aprobada en noviembre de 2000. A ellos podrían llegar a sumarse otros 40,000 en Colorado y 30,000 más en Massachussetts, ya que dos nuevas iniciativas escritas a imagen y semejanza de las anteriores serán llevadas a referéndum en ambos estados a finales de 2002. Pero los números podrían seguir aumentando si nos atenemos a las declaraciones del autor de las iniciativas, el millonario californiano Ron Unz, quien quiere lograr que la educación bilingüe en la nación «se desmorone como el muro de Berlín» (O'BRIEN, 1998).

¿Cómo se ha llegado a esta situación y qué hay detrás de las fuerzas que han dirigido el movimiento antibilingüe en Estados Unidos? El presente artículo trata de: 1) presentar brevemente la historia de la educación bilingüe en el país; 2) enumerar las decisiones judiciales que han ayudado a mejorar la educación recibida por los estudiantes minoritarios, y 3) analizar el método seguido por Ron Unz para lograr imponer la enseñanza obligatoria en inglés (*English-Only*) en todas las escuelas públicas de varios estados de la nación.

II. UN POCO DE HISTORIA

Una de las ideas más difíciles de defender en los Estados Unidos es que los inmigrantes que no hablan inglés puedan necesitar de la educación bilingüe para poder aprender este idioma y así llegar a formar parte de la sociedad americana (CRAWFORD, 1999a). Esto es debido a la creencia generalizada de que los inmigrantes que llegaban al país en décadas o siglos anteriores aprendían el inglés con facilidad, se integraban inmediatamente, y lograban el éxito pese a no contar con ayuda adicional alguna (ROTHSTEIN, 1998; CRAWFORD, 1999a; KRASHEN, 1999).

Sin embargo, contrariamente a esta creencia, la educación bilingüe ha estado presente a lo largo de la historia de los Estados Unidos, como muestra con claridad cualquier repaso de la literatura especializada. Por ejemplo Crawford (1999a) revela cómo había programas de educación bilingüe en español en Nuevo México en 1848 o de alemán en Filadelfia en 1694 y en Baltimore, Cincinnati, Cleveland y Milwaukee en 1850. El mismo autor también explica que una ley de 1839 en Ohio autorizaba la enseñanza en inglés, en alemán o en los dos idiomas en las escuelas, si los padres de los estudiantes daban su autorización, y que una ley similar para el francés fue aprobada en Louisiana en 1847. Por su parte, Ovando y Collier (1998) añaden a esta lista programas de enseñanza en sueco, noruego y danés en Wisconsin, Illinois, Minnesota, Nebraska y las dos Dakotas, en polaco e italiano en Wisconsin y en holandés en Michigan, mientras que Castro Feinberg (2002) enumera los quince estados (entre ellos Colorado, Illinois, Indiana, Iowa, Kentucky, Louisiana y Pennsylvania) que autorizaban legalmente la instrucción en varios idiomas hacia mediados de la década 1850-1860, y hace hincapié en que la cuarta parte de los estudiantes del sistema público de Chicago estudiaban en alemán en 1892. Finalmente, Rothstein (1998), explica que existían programas bilingües en alemán, italiano y francés en San Francisco hacia 1870, en checo en Texas a finales del siglo XIX, y en alemán en Nebraska hasta 1913. Como nota curiosa, Rothstein detalla en uno de sus capítulos, cómo, contrariamente al mito existente sobre los éxitos escolares de los inmigrantes de épocas anteriores, un elevado porcentaje de ellos no sólo se veía obligado a repetir curso, sino que abandonaba sus estudios, contribuyendo de esta manera a aumentar los índices de deserción escolar (*dropouts*). Como el propio Rothstein nota, la falta de dominio del inglés por parte de los inmigrantes jugaba un papel fundamental en ambas decisiones. Por ejemplo, entre los repetidores de curso, el número de estudiantes que no hablaban inglés era un 60% más alto que el de los alumnos angloparlantes; por lo que se refiere a la deserción escolar, ésta parecía afectar sobremanera a los inmigrantes italianos, de entre los que un 89% de los que empezaban la escuela superior (*high school*) no llegaban a completarla.

La educación bilingüe pronto se vio atacada desde distintos frentes debido a la percepción existente de que no favorecía la asimilación de los inmigrantes y de que constituía una amenaza para el inglés. Uno de los primeros intentos llevados a cabo para lograr su desaparición fue ideado por Benjamin Franklin en Filadelfia en 1750. Bajo la apariencia de una sociedad dedicada a extender la instrucción

religiosa, su *Society for the Propagation of Christian Knowledge* trataba realmente de promover la asimilación entre los votantes germanohablantes y de imponer el inglés como medio único de instrucción. Otros ejemplos de esta línea restrictiva fueron la obligación de usar únicamente el inglés en todas las escuelas estatales de Wisconsin e Illinois en 1889 o la creación por parte del senador Henry Cabot Lodge de la *Immigration Restriction League*, cuyo objetivo era denegar la entrada en los Estados Unidos a aquellos inmigrantes que no aprobaran un examen de lectoescritura en inglés, una medida que se convirtió en ley finalmente en 1917 (CRAWFORD, 1999a).

En ese mismo año los Estados Unidos entraron en la Primera Guerra Mundial, con lo que el movimiento a favor de la americanización de los inmigrantes y en contra de la enseñanza de idiomas recibió un extraordinario impulso. Una clara muestra de ello es que en el período entre 1918 y 1923 treinta estados aprobaron leyes que, como medida patriótica, obligaban a que toda la instrucción en las escuelas se efectuara en inglés (CASTRO FEINBERG, 2002). En algunos casos esta legislación se vió acompañada, además, de decretos que restringían el uso de idiomas extranjeros. Como ejemplo, a partir de 1917, varios estados prohibieron el uso del alemán en las aulas, en las escuelas, en reuniones públicas e incluso al hablar por teléfono. Aquellos que no respetaban las leyes eran perseguidos, tal y como le sucedió al principal acusado en el caso judicial *Meyer v. Nebraska* (1923), un maestro que había leído a un niño una historia de una Biblia escrita en alemán. Finalmente, el juez rechazó condenar al maestro ya que consideró que el caso «excedía el poder del estado y planteaba conflictos con derechos garantizados en tiempos de paz y tranquilidad» (CRAWFORD, 1999a: 29), pero, a partir de entonces, la «americanización» quedó permanentemente unida a la enseñanza y al aprendizaje del inglés, requisito indispensable para convertirse en un buen americano. Esta práctica tuvo una repercusión muy negativa sobre la educación bilingüe, que desapareció de las escuelas públicas en los últimos años de la década de 1930 (CRAWFORD, 1999a).

Como dato reseñable, algunas de las políticas restrictivas mencionadas llegaron a afectar incluso a ciudadanos estadounidenses de pleno derecho, como los nativos americanos, a quienes se prohibió hablar sus lenguas vernáculas y a quienes se obligó a asistir a colegios alejados de sus reservas (OVANDO and COLLIER, 1998; CRAWFORD, 1992). Irónicamente, durante la Segunda Guerra Mundial, el ejército de los Estados Unidos tuvo que recurrir a los Navajos para

pedirles que crearan un código en su idioma nativo que pudiera ser utilizado durante las transmisiones de radio y que no pudiera ser descifrado por los japoneses, como así sucedió (PAUL, 1973).

III. EL RESURGIMIENTO

La resurrección de los programas bilingües en los Estados Unidos comenzó en Miami en 1963, cuando la Fundación Ford creó un programa experimental cuyo objetivo era escolarizar a los hijos del cada vez más numeroso grupo de inmigrantes cubanos que habían comenzado a escapar de la dictadura castrista (LESSOW-HURLEY, 2000; HARLAN, 1991). El programa, llamado bilingüe de doble vía (*two-way bilingual*), consistía en colocar en las aulas a niños cubanos y americanos para que recibieran enseñanza en inglés y en español (dependiendo de las materias y sin mezclar los idiomas) por parte de maestros anglo e hispanohablantes (HARLAN, 1991).

Los resultados, tanto en cuanto al aprendizaje de los dos idiomas como al de los contenidos académicos, fueron tan satisfactorios que la fama del programa comenzó a extenderse por todo el país y cinco años más tarde, en 1968, la educación bilingüe ya estaba presente de nuevo en 13 estados (OVANDO and COLLIER, 1998). En California algunos grupos hispanos ejercieron una fuerte presión sobre el entonces gobernador Ronald Reagan, que llevó a éste a rechazar el estatuto *English-Only* del estado y a aprobar la primera ley de educación bilingüe en 1971 (CRAWFORD, 1999a). Esta medida coincidió en el tiempo con otra similar aprobada en Massachusetts, el primer estado que obligó oficialmente a crear programas bilingües para niños pertenecientes a minorías lingüísticas (CASTRO FEINBERG, 2002).

Sin embargo, estos programas diferían de los de Florida en que eran de naturaleza compensatoria y transitoria; es decir, los estudiantes eran, por lo general, de nivel socioeconómico bajo y su idioma nativo sólo se usaba temporalmente hasta que podían ser colocados en clases enseñadas totalmente en inglés (KRASHEN and BIBER, 1988; KRASHEN, 1996). De ahí que en las ayudas federales fuesen considerados como programas de pobreza, en lugar de programas de enriquecimiento, como lo eran los de Miami (CRAWFORD, 1999a).

IV. AYUDAS PARA LAS MINORÍAS

Los programas bilingües recibieron un espaldarazo en 1974 a raíz de la resolución de tres casos judiciales (*Lau versus Nichols*, *Aspira versus New York City Board of Education* y *Serna versus Portales Municipal Schools*) y de la aprobación del *Equal Educational Opportunity Act* (Acta de Igual Oportunidad Educativa). Un cuarto caso fallado en 1981 (*Castañeda versus Pickard*) contribuyó a esclarecer los componentes que debían tener los programas educativos destinados a estudiantes minoritarios.

De los casos judiciales, *Lau v. Nichols* es, sin duda, el más importante en la historia de la educación de las minorías lingüísticas en los Estados Unidos por las repercusiones que tuvo en la implantación de medidas que contribuyeran al progreso académico de estos estudiantes. El caso se inició en San Francisco en 1970, cuando un abogado que representaba a unos 1,800 estudiantes de origen chino presentó una demanda contra el distrito escolar de la ciudad porque, de acuerdo a la resolución del caso *Brown v. Board of Education de Topeka* (que acabó finalmente con la segregación racial en las escuelas americanas) (CRAWFORD, 1999a), consideraba que sus representados no estaban recibiendo una educación comparable a la de sus compañeros que hablaban inglés. De acuerdo a los demandantes, los niños chinos se estaban quedando retrasados académicamente porque no entendían el inglés, el único idioma usado en las explicaciones de sus maestros y en sus libros de texto. Tras varios fallos y apelaciones en los juzgados, el Tribunal Supremo dictaminó que el desconocimiento del inglés por parte de los demandantes estaba afectando negativamente su progreso, con lo que consideraba probado que no estaban recibiendo una educación igual a la de sus compañeros angloparlantes. Como consecuencia de esta decisión, el distrito se vio forzado a ofrecer educación bilingüe en chino, filipino y español (CRAWFORD, 1999a).

Los otros dos casos fallados en 1974, *Aspira v. New York* y *Serna v. Portales*, contribuyeron a reforzar los derechos educativos de los estudiantes minoritarios. *Aspira*, una organización puertorriqueña que representaba a unos 150.000 estudiantes hispanos en Nueva York, presentó una demanda judicial contra la junta de educación (*Board of Education*) de la ciudad, obteniendo como resultado un decreto (*consent decree*) que garantizaba educación bilingüe para los niños que hablaban español (CRAWFORD, 1999a; CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS, 1977). En *Serna v. Portales*, unos padres mexicanos demandaron al distrito de Portales, en

Nuevo México, porque pensaban que el programa educativo existente era adecuado para niños angloparlantes de clase media, pero no tenía en consideración las necesidades de los que provenían de ambientes hispanohablantes. La corte federal de apelaciones del Décimo Circuito falló a favor de los demandantes y ordenó al distrito que creara programas bilingües (CRAWFORD, 1992).

Por su parte, el Acta de Igual Oportunidad Educativa (*Equal Educational Opportunity Act*) reforzó los derechos de las minorías al prohibir a los estados la discriminación basada en raza, color, sexo u origen nacional y al requerir a los distritos escolares que desarrollaran «acciones apropiadas para superar las barreras idiomáticas que impiden la participación igualitaria de los estudiantes en los programas» (CRAWFORD, 1992: 247). Aunque el Acta no definía claramente lo que se debía entender por «acciones apropiadas», éstas quedaron más clarificadas tras la resolución del caso *Castañeda v. Pickard* en 1981, en el que padres mexicanoamericanos demandaron al sistema escolar de Raymondsville, en Texas, al considerar que sus hijos habían sido segregados ilegalmente debido a su origen étnico y que el distrito ni había contratado personal mexicanoamericano ni había implantado un programa bilingüe adecuado a las necesidades de los niños (CRAWFORD, 1992). En su veredicto, la corte de apelaciones del Quinto Circuito creó una prueba (*the Castañeda test*) de tres partes para determinar si el distrito había cumplido con los mandatos de la *Equal Educational Opportunity Act* en referencia a las «acciones apropiadas». De acuerdo con la prueba, el programa en el que estaban matriculados los niños debía: 1) tener una base teórica sólida reconocida por expertos en el campo educativo; 2) estar dotado de recursos económicos y personal especializado, y 3) demostrar que contribuía a superar, ó al menos reducir, las barreras lingüísticas existentes (CRAWFORD, 1992; CASTRO FEINBERG, 2002). El *test* de *Castañeda*, vigente desde su creación, ha servido posteriormente para evaluar la efectividad de otros programas en los que había estudiantes minoritarios, como por ejemplo en Denver (caso judicial *Keyes v. School District No. 1*), en donde el juez determinó que el distrito debía dar más recursos a sus programas bilingües y contratar a más maestros para las escuelas que tuvieran estos programas (CASTRO FEINBERG, 2002). Gracias al apoyo recibido por estas decisiones favorables, la educación bilingüe continuó extendiéndose por los Estados Unidos y en los primeros años de la década de 1980 llegó a estar legalmente autorizada en cuarenta y tres de los cincuenta estados del país (CASTRO FEINBERG, 2002).

V. LOS CASE STUDIES

Fue precisamente a principios de 1980 cuando el Departamento de Educación de California quiso disponer de una base teórica sólida, basada en resultados de estudios investigativos, que actuara como modelo para los programas bilingües del estado. Para ello reunió a un grupo de estudiosos, entre los que se encontraban James Cummins, Tracy Terrell y Stephen Krashen, quienes diseñaron los *Case studies in bilingual education*, unos programas que enseñaban a los alumnos las materias académicas en su lenguaje nativo, e incluían clases diarias de inglés como segunda lengua y un período conocido como *Mixing*, durante el que niños con distintos niveles de inglés recibían juntos lecciones de arte, música o gimnasia en esta lengua. Así, poco a poco, iban desarrollando el lenguaje social mientras establecían las bases para el dominio del lenguaje académico, un proceso más complicado, ya que requería un mayor conocimiento del idioma (CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION, 1981).

Cinco escuelas del estado fueron elegidas para actuar como piloto de este nuevo programa en 1983. Los resultados fueron esperanzadores (KRASHEN and BIBER, 1988), con lo que se decidió replicar el modelo en 7 escuelas más en 1986 y en 20 en 1987. Su éxito quedó evidenciado en 1988 cuando el Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (LAUSD) «votó para hacer del modelo la piedra angular de una expansión de la educación bilingüe de 20 millones de dólares» (CRAWFORD, 1999a: 174). Sin embargo, los programas, que contaban al principio con el apoyo de autoridades educativas, directores y maestros, se encontraron con tres factores adversos. El primero fue que los recursos no fueron suficientes para atender las necesidades del creciente número de estudiantes minoritarios en el estado. Así, se calcula que sólo un 29% de los 1,4 millones de niños con conocimientos limitados de inglés en California tenían acceso a algún tipo de enseñanza bilingüe (GANDARA, 2000). El segundo fue que, inexplicablemente, el Departamento de Educación de los Estados Unidos decidió en 1987 no continuar con su aportación económica al mantenimiento y desarrollo de los programas (CRAWFORD, 1999a). El tercero fueron los constantes ataques negativos que sufrió la educación bilingüe, a la que el propio presidente Reagan describió como «equivocada y contra los conceptos americanos» (CRAWFORD, 1999a: 53). A este descrédito se unieron las críticas de grupos asimilacionistas como U.S. English y sus simpatizantes, quienes, repitiendo los mismos mensajes de épocas anteriores, la acusaban

de segregar a los estudiantes, de no enseñarles inglés y de no ayudarles a integrarse en la sociedad americana (PORTER, 1990; CHAVEZ, 1991).

VI. NUEVOS ATAQUES

Desde su fundación en 1983, el objetivo fundamental de U.S. English ha sido lograr que el inglés fuera nombrado idioma oficial de los Estados Unidos (hay 27 estados en que ya lo es, pero la nación no tiene idioma oficial [U.S. ENGLISH, 2002]), ya que considera que es el único vínculo común que une a los habitantes del país. Para tratar de lograrlo, uno de sus fundadores, el senador S.I. Hayakawa, había presentado ya una enmienda constitucional (*English Language Amendment*) en el Congreso en 1981, aunque no tuvo éxito (CRAWFORD, 1992), como tampoco lo tuvieron otras enmiendas presentadas por diferentes representantes y senadores en 1981, 1987 y 1989 respectivamente (CRAWFORD, 1992). De estos tres intentos, los dos últimos (H.J. Res. 13 y H.J. Res. 81) estaban escritos en términos muy similares a los de Hayakawa, pero aunque el Senado concedió una audiencia para examinar el tema en 1984 y el Congreso hizo lo mismo en 1988, las enmiendas no llegaron a ser votadas ni en el Congreso ni en los comités (CRAWFORD, 1992).

Sin embargo, las esperanzas de los defensores del movimiento English-Only de acabar con la educación bilingüe recibieron una ayuda inesperada en 1987 cuando el gobernador republicano de California George Deukmejian decidió vetar la reautorización de la ley de educación bilingüe del estado y la dejó expirar, algo que fue aprovechado por algunos distritos escolares (Westminster, Orange, Evergreen) para implantar programas de inmersión en inglés (KRASHEN, 1999). El apoyo que recibieron por parte de los medios de comunicación hizo que se generara un debate en la opinión pública, con opiniones generalmente negativas hacia la enseñanza bilingüe (KRASHEN, 1999), que facilitó la aparición de un nuevo intento de acabar con ella en 1998.

VI.1. Origen de la Proposición 227

A partir de julio de 1997 comenzaron a aparecer artículos en varios periódicos nacionales (ENGLISH FOR THE CHILDREN, 1997a) denunciando el

fracaso de la educación bilingüe en California y apoyando una iniciativa que quería colocar a todos los alumnos *LEP* del estado en programas de inmersión estructurada en inglés durante un año, al término del cual se les colocaría en clases enseñadas solamente en este idioma (ENGLISH FOR THE CHILDREN, 1997b). A diferencia de los ataques antibilingües mencionados con anterioridad, la nueva medida nacía con la intención de ser incluida entre las proposiciones que iban a ser votadas en referéndum por el electorado californiano en junio del año siguiente. Para ello, sus autores debían reunir 433,000 firmas de votantes antes de noviembre de 1997 (ENGLISH FOR THE CHILDREN, 1997c).

El creador de la medida era el millonario Ron Unz, un frustrado candidato a la nominación para gobernador de California por el Partido Republicano en 1994. Diplomado en Física e Historia Antigua y propietario de una compañía de programas de *software* en el norte de California, Unz había estudiado en Stanford y Harvard y había vivido durante algún tiempo en Nueva York (CANNON, 1997). Fue su estancia en esta ciudad, según su propia narración de los hechos, lo que le hizo comenzar a preocuparse por la disgregación que amenazaba a los Estados Unidos a causa de los disturbios étnicos y del poco énfasis que se ponía en la asimilación de los emigrantes. Para él la causa era «el cultivo venenoso de la educación bilingüe, el multiculturalismo y otras políticas de separatismo étnico que amenazan con destruir la tradición de asimilación americana» (GARCÍA, 1998). Sin embargo, Unz nunca mencionó este episodio durante la campaña a favor de su iniciativa. Por el contrario, sus esfuerzos se centraron en presentarla ante los electores como una reforma de naturaleza meramente educativa. Para ello se refirió constantemente a un artículo que había aparecido en el periódico *Los Angeles Times* (PYLE, 1996), en el que se describía cómo un grupo de 80 padres hispanos habían boicoteado un colegio porque, según ellos, se negaba a enseñarles inglés a sus hijos (UNZ, 1997a; CALLAGHAN, 1997). Los padres, asesorados por la directora del centro al que acudían los niños después de las horas de clase, retuvieron a sus hijos dos semanas en sus casas hasta que la escuela accedió a colocarles en clases enseñadas solamente en inglés. Aunque la verdadera explicación de lo que sucedió era muy diferente, la interpretación de Unz fue que era necesario eliminar los programas bilingües ya que ni siquiera los padres que tenían hijos en ellos estaban satisfechos con su funcionamiento (CRAWFORD, 1999b).

VI.2. La campaña

Dos grandes obstáculos que Unz debía vencer a lo largo de su campaña eran el que su iniciativa fuese percibida como anti-inmigrante y como anti-hispana. Los inmigrantes estaban resentidos con el Partido Republicano porque muchos de sus miembros habían votado a favor de la aprobación de las Proposiciones 187 y 209 en 1994 y 1996, respectivamente. La Proposición 187 negaba a los inmigrantes servicios básicos, como la escolarización y la atención médica (LESSOW-HURLEY, 2000), mientras que la 209 eliminaba los programas de acción afirmativa (CASTRO FEINBERG, 2002). Para evitar que su iniciativa fuera percibida como el tercer ataque republicano en la misma década, Unz, miembro de este partido, enfatizó que él mismo se había opuesto a la Proposición 187 e incluso había participado en manifestaciones en su contra, distanciándose así de la posición de sus correligionarios (UNZ, 1997b; CRAWFORD, 1999b).

Para evitar posibles acusaciones de racismo contra los hispanos, el grupo minoritario más afectado por la posible aprobación de la iniciativa, ya que la mayoría de los programas bilingües eran español-inglés, Unz recurrió a Jaime Escalante y a Gloria Matta Tuchman, a quienes situó en puestos relevantes en el organigrama de su campaña. El boliviano Escalante, quien fue nombrado Presidente Honorario, era el profesor de matemáticas cuyos éxitos en la escuela Garfield se vieron reflejados en la película *Stand and deliver* (GARCÍA, 1997). La maestra Gloria Matta Tuchman, de ascendencia hispana, se había opuesto tradicionalmente a la enseñanza bilingüe porque pensaba que no producía los beneficios académicos que teóricamente se le atribuían (MATTA TUCHMAN, 1997). Su clase de primer grado, que ella enseñaba exclusivamente en inglés (ANDERSON, 1997), fue presentada como ejemplo de lo que iba a ser el modelo educativo promovido por Unz (PYLE, 1997).

Como ejemplo del interés suscitado por la nueva medida, sólo desde enero hasta mayo de 1998 más de 600 artículos aparecieron en la prensa escrita mencionándola (ENGLISH FOR THE CHILDREN, 1997d). Muchos de ellos tenían como tema central el mensaje de Unz: la educación bilingüe era un experimento iniciado en los años sesenta que había fracasado ya que los niños que había en clases bilingües no llegaban a aprender inglés porque sólo se les enseñaba en español. Como no se habían producido mejoras importantes en el aprendizaje de los estudiantes, a pesar de que los programas habían recibido grandes cantidades de

dinero a lo largo de su historia, era necesario reemplazar el sistema (UNZ, 1997a; CHAVEZ, 1998). La efectividad de este mensaje permitió a Unz reunir más de 500.000 firmas de ciudadanos (ANDERSON *and* WARREN, 1997), lo que convirtió a su iniciativa en la Proposición 227 y pudo ser llevada a referéndum el 2 de junio de 1998.

La nueva ley fue aprobada por el 61% del electorado, pero un análisis detallado de los votos reveló datos interesantes (LOS ÁNGELES TIMES/CNN POLL, 1998). Por ejemplo, mientras el 77% de los votantes registrados como republicanos votaron a su favor, el 53% de los demócratas lo hicieron en contra. Por origen étnico, fue apoyada por el 67% de los votantes de raza blanca y por el 57% de los asiáticos, mientras que se opusieron a ella el 52% de los negros y la mayoría de los hispanos (63%), irónicamente los más afectados por esta decisión ya que, como fue mencionado anteriormente, la mayoría de los niños matriculados en programas bilingües tenían este origen étnico.

Estos datos, unidos a las extraordinarias diferencias en educación, nivel económico, raza y tendencias políticas existentes entre los votantes y aquellos que, a partir de entonces, iban a tener a sus hijos escolarizados bajo el mandato de la nueva ley pareció mostrar claramente lo que Delpit (1995) ha denominado la educación de «los hijos de otras personas». De ello pueden servir como muestra el que solamente el 15% de los votantes tenían a sus hijos en escuelas públicas, las únicas que iban a verse afectadas por la aprobación de la Proposición 227 (OLSEN, 1998:7) o el que la mayoría de los votantes eran angloparlantes (83%), con lo que el contenido de la Proposición no les afectaba ni a ellos ni a sus hijos.

VI.3. Otros estados

En 2000 Unz llevó su campaña antibilingüe a Arizona, otro estado con un número significativo de estudiantes con conocimientos limitados de inglés (aproximadamente 132.000 [SCHILLING, 2000]). Su estrategia fue similar a la empleada en California: un mensaje que subrayaba el fracaso de la educación bilingüe, la necesidad de reemplazarla con programas de inmersión estructurada en inglés y el nombramiento de personajes hispanos como presidentes de su campaña. Si en California estos cargos habían recaído sobre Jaime Escalante y Gloria Matta, en Arizona lo hicieron sobre María Mendoza, una activista comunitaria nacida en

Texas, Héctor Ayala, un maestro nacido en México, y Margaret García Dugan, directora de una escuela secundaria (ENGLISH FOR THE CHILDREN, 1997e). Tras recoger más de las 101,000 firmas necesarias para poder ser llevada a referéndum entre los electores (ENGLISH FOR THE CHILDREN, 1997f), la nueva iniciativa se convirtió en la Proposición 203, y fue aprobada en noviembre de 2000 con el 63% de los votos a favor (ENGLISH FOR THE CHILDREN, 1997g).

En la actualidad Unz se halla intentando eliminar la educación bilingüe de las escuelas de Colorado y Massachussetts, estados en los que necesita recoger 80,600 (HUBLER, 2001) y 57,000 (SUTNER, 2001) firmas, respectivamente, para que dos nuevas iniciativas puedan ser llevadas ante los votantes en noviembre de 2002. En Colorado la campaña es presidida por Rita Montero, una antigua miembro de la junta de educación de Denver. En Massachussetts, los tres co-presidentes son Lincoln Tamayo, un director de escuela secundaria cubano, Rosalie Pedalino Porter, autora de un libro sobre la política de la educación bilingüe (PORTER, 1990) y Christine Rossell, profesora en Boston University (ENGLISH FOR THE CHILDREN, 1997e). Dada la cruzada personal e ideológica contra el multiculturalismo y la enseñanza bilingüe de Unz (O'BRIEN, 1998) sus próximos esfuerzos podrían dirigirse hacia Illinois y Nuevo México, estados en los que las iniciativas populares están autorizadas en su legislación, al igual que en los cuatro en los que ha estado hasta ahora.

VII. CONCLUSIÓN

En la batalla sobre la educación de las minorías lingüísticas en los Estados Unidos, los partidarios de la enseñanza solamente en inglés (*English-Only*) parecen haber hallado un método infalible para erradicar la educación bilingüe. Este objetivo ha sido conseguido gracias al apoyo de los electores, quienes han decidido con sus votos que los niños inmigrantes sean colocados en aulas en las que no se autoriza el uso de su idioma nativo a lo largo de su escolarización.

La creencia generalizada de que actuando así se acelerará su aprendizaje del inglés es un mito que está muy extendido, pero que no tiene ninguna base científica, como muestran los resultados de los estudios llevados a cabo en el área de la educación de minorías (THOMAS *and* COLLIER, 1997; THOMAS *and* COLLIER, 1996). Estos estudios, por el contrario, muestran consistentemente que el uso del

idioma nativo de los estudiantes en el aula les ayuda a adquirir a éstos el inglés más rápida y fácilmente, ya que si reciben las explicaciones en su idioma nativo sólo tienen que aprender después el vocabulario necesario en inglés, en lugar de recibir todas las explicaciones en un idioma que muchos de ellos no entienden (KRASHEN, 1999).

Sin embargo, los electores parecieron hacer caso omiso de estos resultados y se dejaron guiar tanto por la desinformación provista en los medios de comunicación (MCQUILLAN *and* TSE, 1996) como por el efectivo mensaje de Unz, que asoció la educación bilingüe al español y los programas de inmersión al inglés, garantía de éxito en la sociedad americana (UNZ, 1997a). Como resultado, la educación bilingüe fue percibida como una medida dañina para el progreso de los estudiantes (CRAWFORD, 1999b).

No parece que, a tenor de lo sucedido en California y Arizona, los defensores de los programas bilingües vayan a tener mejor suerte en Colorado o Massachussets; máxime si, como indica James Crawford, su estrategia no difiere sustancialmente de la usada en los dos primeros estados. Para este autor, sin duda el mejor conocedor de la historia del bilingüismo en los Estados Unidos, hay que cambiar las actitudes del público, movilizar a las bases, y situar la educación bilingüe en un contexto político, similar a lo que se hizo en la década de los 60 con la guerra contra la pobreza o en la de los 70 con la igualdad de oportunidades educativas (CRAWFORD, 1999b). Si no se hace así, la defensa de la educación bilingüe difícilmente va a poder contrarrestar la fuerza del movimiento asimilacionista, que continúa ampliamente extendido en la sociedad americana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, N. (1997): *Testing the limits of bilingual education* (<http://www.onenation.org/1997/080897.html>), consultado el 10 de febrero de 2002.

ANDERSON, N. *and* WARREN, P.M. (1997): *Initiative to cut bilingual classes qualifies for ballot* (<http://www.onenation.org/1997/122497b.html>), consultado el 28 de marzo de 2002.

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2002): *Number of Limited English Proficient students in California public schools by language, 1993 through 2001*

(<http://goldmine.cde.ca.gov/demographics/REPORTS/statewide/leplcst.htm>), consultado el 22 de marzo de 2002.

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. (1981): *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (1.^a ed.) (Los Ángeles, California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center).

CALLAGHAN, A. (1997): *Desperate to learn English* (<http://www.onenation.org/1997/081597.html>), consultado el 30 de marzo de 2002.

CANNON, L. (1997): *Bilingual education under attack* (<http://onenation.org/1997/072197.html>), consultado el 28 de marzo de 2002.

CASTRO FEINBERG, R. (2002): *Bilingual education: A reference handbook* (Santa Barbara, ABC-CLIO, Inc.).

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS. (1977): *Bilingual education: Current perspectives* (Arlington, Center for Applied Linguistics).

CHÁVEZ, L. (1998): *Keeping bilingual education programs intact makes for a lucrative business* (<http://onenation.org/0598/052798f.html>), consultado el 24 de marzo de 2002.

CHÁVEZ, L. (1991): *Out of the barrio: Toward a new politics of Hispanic assimilation* (New York, Basic Books).

COHEN, A. D. (1976): The case for partial or total immersion education, en A. SIMOES, Jr., *The bilingual child*, pp. 65-89 (New York, Academic Press).

CRAWFORD, J. (1999a): *Bilingual education: History, politics, theory and practice* (4.^a ed.) (Los Ángeles, Bilingual Educational Services, Inc.).

CRAWFORD, J. (1999b): The campaign against Proposition 227: A post mortem., *Bilingual Research Journal*, 21(1), pp. 1-29.

CRAWFORD, J. (1992): *Language loyalties: A source book on the official English controversy* (Chicago, The University of Chicago Press).

DE LA PENA, F. (1991): *Democracy or Babel? The case for official English* (Washington, U.S. English).

DELPIT, L. (1995): *Other people's children: Cultural conflict in the classroom* (New York, The New Press).

- DÍAZ-RICO, L. T. and WEED, K. Z. (1995): *The crosscultural, language, and academic development handbook: A complete K-12 reference guide* (Boston, Allyn and Bacon).
- ENGLISH FOR THE CHILDREN (1997a): *News on the English for the Children campaign* (<http://www.onenation.org/maytodec1997.html>), consultado el 28 de marzo de 2002.
- ENGLISH FOR THE CHILDREN (1997b): *English language instruction for children in public schools* (<http://www.onenation.org/fulltext.html>), consultado el 15 de marzo de 2002.
- ENGLISH FOR THE CHILDREN (1997c): «*English for the Children*» *campaign submitting over 700,000 signatures for June 1998 election ballot* (<http://www.onenation.org/news111397.html>), consultado el 27 de marzo de 2002.
- ENGLISH FOR THE CHILDREN (1997d): *News on the English for the Children campaign* (<http://www.onenation.org/1998.html>), consultado el 17 de marzo de 2002.
- ENGLISH FOR THE CHILDREN (1997e): *Leadership* (<http://www.onenation.org/people.html>), consultado el 19 de marzo de 2002.
- ENGLISH FOR THE CHILDREN (1997f): *News on the English for the Children campaign* (<http://www.onenation.org/0006/pr062700.html>), consultado el 25 de marzo de 2002.
- ENGLISH FOR THE CHILDREN (1997g): *Arizona win encourages bilingual-ed opponents* (<http://www.onenation.org/0011/112000a.html>), consultado el 27 de marzo de 2002.
- GANDARA, P. (2000): In the aftermath of the storm: English Learners in the post-227 era, *Bilingual Research Journal*, 24, pp. 1-13.
- GARCÍA, P. (1998): *Unz keeps focus on bilingual issue* (<http://onenation.org/0198/011998.html>), consultado el 22 de marzo de 2002.
- GARCÍA, P. (1997). *Star Latino teacher joins bilingual foes* (<http://www.onenation.org/1997/101697b.html>), consultado el 23 de marzo de 2002.
- HARLAN, J. (1991): *Bilingualism in the United States: Conflict and controversy* (New York, Franklin Watts).

- HUBLER, E. (2001): *Bilingual fray may go to ballot*. (<http://www.onenation.org/0106/062001a.htm>), consultado el 18 de marzo de 2002.
- KRASHEN, S. D. (1999): *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education* (Portsmouth, Heinemann).
- KRASHEN, S. D. (1996): *Under attack: The case against bilingual education* (Culver City, Language Education Associates).
- KRASHEN, S. D. and BIBER, D. (1988): *On course: Bilingual education's success in California* (Sacramento, California Association for Bilingual Education).
- LAFARGA, O. (2002): *Novedades. So what's new or what now? Making sense of it all*. Ponencia presentada en la Conferencia Anual del Comité Bilingüe del Sindicato de Maestros Unidos de Los Angeles. Los Angeles, CA.
- LESSOW-HURLEY, J. (2000): *The foundation of dual language instruction* (3.^a ed.) (New York, Longman).
- LOS ÁNGELES TIMES-CNN Poll. (1998): *Exit poll: Profile of the electorate* (<http://a1022.g.akamai.net/f/1022/6000/10m/www.latimes.com/media/acrobat/2001-10/789032.pdf>), consultado el 11 de marzo de 2002.
- MACIAS, R. F. (1998): *How many school-aged limited English proficient students are there in the U.S.? How many in each state?* (Washington, D.C., National Clearinghouse for Bilingual Education).
- MATTA TUCHMAN, G. (1997): *The pitched battle over bilingual education: It does more harm than good* (<http://www.onenation.org/tuchman083197.html>), consultado el 28 de marzo de 2002.
- MCQUILLAN, J. and TSE, L. (1996): Does research matter? An analysis of media opinion on bilingual education, 1984-1994, *Bilingual Research Journal* 20, pp. 1-27.
- NATIONAL CLEARINGHOUSE FOR BILINGUAL EDUCATION. (1999): *K-12 and LEP Enrollment trends* (<http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/reports/state-data/1998/index.htm>), consultado el 26 de marzo de 2002.
- O'BRIEN, T. (1998): *The English man* (<http://onenation.org/0198/011198a.html>), consultado el 28 de marzo de 2002.

- OLSEN, L. (1998): *Reflections on the key role of two-way bilingual immersion programs in this Proposition 227 era*. Conferencia en Santa Barbara el 28 de junio de 1998.
- OVANDO, C. J. and COLLIER, V. P. (1998): *Bilingual and ESL classrooms* (2.^a ed.) (Boston, McGraw-Hill).
- PAUL, D. A. (1973): *The navajo code talkers* (City, Dorrance & Co.).
- PORTER, R. P. (1990): *Forked tongue: The politics of bilingual education* (New York, Basic Books, Inc.).
- PYLE, A. (1997): *Campaign targets bilingual education* (<http://www.onenation.org/1997/070997.html>), consultado el 27 de marzo de 2002.
- PYLE, A. (1996): *80 students stay out of school in Latino boycott* (<http://www.onenation.org/1996/021496.html>), consultado el 27 de marzo de 2002.
- RICHARD-AMATO, P. (1988): *Making it happen: Interaction in the second language classroom* (New York, Longman).
- RODRÍGUEZ, R. (1982): *Hunger of memory: The education of Richard Rodríguez* (New York, Bantam Books).
- ROTHSTEIN, R. (1998): *The way we were? The myths and realities of America's student achievement* (New York, The Century Foundation Press).
- SCHILLING, J. (2000): *Educating the limited English students - problems abound* (<http://www.angelfire.com/az/english4thechildren/>), consultado el 8 de marzo de 2002.
- SUTNER, S. (2001): *Bilingual reform facing battle* (<http://www.onenation.org/0108/080101c.htm>), consultado el 25 de marzo de 2002.
- THOMAS, W. P. and COLLIER, V. P. (1997): *School effectiveness for language minority students* (Washington, D.C., National Clearinghouse for Bilingual Education).
- THOMAS, W. P. and COLLIER, V. P. (1996): *General pattern of K-12 language minority student achievement on standardized tests in English compared across six program models* (Washington, D.C., George Mason University).

UNZ, R. K. (1997a): *Bilingualism vs. bilingual education* (<http://www.onenation.org/unz101997.html>), consultado el 21 de marzo de 2002.

UNZ, R. K. (1997b): *Letters to the editor* (<http://www.onenation.org/ltr071997.html>), consultado el 22 de marzo de 2002.

U.S. ENGLISH. (2002): *Making English the official language* (<http://www.us-english.org/inc>), consultado el 25 de febrero de 2002.

RESUMEN

El movimiento antibilingüe que se está extendiendo por los Estados Unidos se ha convertido en uno de los temas más controvertidos en el debate sobre la educación de las minorías lingüísticas del país. Ron Unz, el millonario californiano que ha logrado eliminar los programas bilingües en California y Arizona y que intenta hacer lo mismo en la actualidad en Colorado y Massachussets, es un claro exponente del movimiento asimilacionista, que defiende que los inmigrantes deben renunciar a sus idiomas y culturas vernáculas para poder integrarse en la sociedad americana. El presente artículo resume la historia del bilingüismo en los Estados Unidos, centrándose en las decisiones que han afectado la educación de los alumnos minoritarios, y explica la estrategia seguida por Unz para lograr eliminar la educación bilingüe reemplazándola con un método educativo basado en sus ideas políticas.

ABSTRACT

The anti-bilingual movement that is spreading all over the United States has turned into one of the most controversial topics in the debate over the education of the linguistic minorities present in the nation. Ron Unz, the California millionaire who has managed to eliminate bilingual programs in California and Arizona and who is currently trying to do the same thing in Colorado and Massachussets is a clear representative of the assimilation movement, which advocates that immigrants must renounce to their vernacular languages and cultures in order to become integrated in American society. The present article summarizes the history of bilingualism in the United States, focusing on the decisions that have affected the education of minority students and explaining Unz' strategy to eliminate bilingual education replacing it with an educational method based on his political ideas.