

ADQUISICION Y LEALTAD LINGÜÍSTICAS EN UN GRUPO BILINGÜE *

0. INTRODUCCIÓN

En 1956 destacaba Einar Haugen la circunstancia de que las Américas constituyan un laboratorio excepcional para la observación de la experiencia bilingüe¹, en virtud de las condiciones creadas por los procesos de colonización, conquista y migración, y señalaba la necesidad de que investigadores de distintas disciplinas dedicaran su atención al problema² (Haugen, 1956, 9).

La década pasada se ha caracterizado por el progreso de disciplinas que deben concurrir al estudio del bilingüismo: sociolingüística, psicolingüística, teoría lingüística. En ese mismo período, especialmente en los últimos tres años, el gobierno y los centros de estudios de Estados Unidos se han interesado en problemas formulados por los grupos minoritarios, entre ellos el grupo hispanohablante: mejicano y puertorriqueño en especial. La inmi-

* Agradezco a los alumnos, especialmente Pablo Bucklew, Noreen Packard y Genevieve Hughes, que colaboraron en la realización de la encuesta, base de este informe, hecha en enero y febrero de 1970; a René Rodríguez, cuya ayuda ha sido indispensable en la tabulación de los datos; a mi colega Robert Wilson, por sus sagaces observaciones; y, finalmente, a los informantes, de quienes me siento próximo en cuanto a tradición y problemas biculturales.

1. La nomenclatura técnica relativa a la teoría, descripción y análisis del bilingüismo no es unívoca en todos los autores; escapa de los límites de este trabajo reconsiderarla, así como proponer una teoría coherente, simple y exhaustiva para describir el bilingüismo. Basta por el momento precisar que llamo *bilingüismo*, en la acepción más amplia del término, al *acto y potencia de alternar un mismo individuo dos o más conductas lingüísticas distintas*. Por consiguiente, parece irrelevante para la teoría, descripción y análisis del bilingüismo, determinar si las conductas lingüísticas en cuestión constituyen lenguas distintas, dialectos de una misma lengua, o variedades de un mismo dialecto (cf. Weinreich 1953, 1), si bien en este estudio la alternancia ocurre entre dos «lenguas» (inglés y español). De modo análogo, la definición tampoco especifica qué grado de competencia en cada lengua debe tener el hablante para ser considerado bilingüe (cf. Haugen 1953, 6; 1956, 9).

2. Posteriormente ha vuelto a insistirse, con otros alcances, en la misma idea; Diebold (1961, 112) ha sugerido que Méjico se convierta en un laboratorio para el estudio del contacto lingüístico, sugestión que Di Pietro (1968, 409) propone extender a toda América Latina.

gración mejicana y su descendencia se halla situada en una posición preocupante, por lo menos desde el final de la segunda guerra mundial: su grande y continuo incremento, su nivel económico y su proceso de integración en la cultura anglosajona han merecido una serie de proyectos del gobierno, en distintos niveles de educación ³. Por su parte, algunos líderes de esta comunidad reclaman la adopción, en estados del Sudoeste —donde esta población se concentra— del español como lengua oficial, o, inclusive, la constitución de un estado hispanico. En escuelas y universidades del Sudoeste, se asiste a la proliferación de cursos de *Chicano* ⁴ *Spanish* y *Chicano Literature*, y a la creación de *Departaments of Chicano Studies*, que responden a propósitos psicoterapéuticos y políticos ⁵. La acción partidaria, urgida y de raíz afectiva, no parece destinada a ofrecer soluciones definitivas sino a extraviarse en retóricas de clara filiación romántica, en tanto la respuesta oficial suele reducirse a concesiones esporádicas.

3. Puede encontrarse información precisa y actual sobre los proyectos en ejecución en Garland 1971.

4. Las sucesivas connotaciones de este gentilicio correlatan el proceso que va desde la discriminación de esta comunidad por los angloamericanos hasta la actual tendencia de ella a la autodiscriminación. Actualmente se denominan *chicanos* quienes abrazan *la causa* reivindicadora del grupo y buscan su *identidad* bajo este nombre y los de *la raza* y aun *nación*. Quienes no participan de la causa, prefieren para sí otras denominaciones, por ejemplo la de *mexican-american* (o *mejicano-americano*). Este último gentilicio, en cambio, connota un sentido comunitario, para los activistas, quienes lo rechazan, en manifestación ostensible de su rechazo de la cultura angla.

Me extimo de situar aquí el gentilicio *chicano* en el contexto de los 50 ó más términos que conforman el campo semántico pertinente. Al estudiarlos oportunamente, se tendrá en cuenta la perspectiva del hablante (sea anglo o mejicoamericano), la actitud (sea neutra, positiva o negativa), la localización y el alcance de cada término, su vigencia, sus connotaciones, etcétera.

En el presente trabajo empleo *mejicoamericano* como nombre neutro, que no implique mi participación en los conflictos de la comunidad.

5. Para abarcar la dimensión del desconcierto, quizá resulte ilustrativo señalar, a título de ejemplo, que el proyecto para un programa de estudios chicanos presentado el 14 de abril de 1969 en la Universidad de California en Santa Bárbara, incluía, entre otras, las siguientes asignaturas: *Spanish and Barrio Spanish*, *Chicano Literature of the Southwest*, *Chicano Poetry*, *Chicano Creative Writing*, *Linguistics of Chicano Language*, *Chicano Composition*, *Chicano Linguistics (pocho, manito, Tex-Mex)*... El programa total se proponía estudiar y consagrar el acervo cultural de la comunidad chicana. Proyectos similares se desarrollan en Berkeley, Los Angeles, San Diego, etcétera.

Como se verá, la lengua (y la cultura) designadas así no son cultura y lengua de Méjico sino el estado actual de interferencia de la lengua (y cultura) estadounidense en la menguada herencia mejicana traída por los inmigrantes, sin conexión con las antiguas familias hispánicas colonizadoras de la región.

Una reciente medida de la *United States Office of Education* permitirá a maestros y aun profesores chicanos confrontar la cultura y la lengua de su comunidad con la lengua y la cultura de Méjico. Dando una nueva orientación a la política educacional, la Oficina de Educación ha otorgado al *Center for Chicano Studies* de la Universidad de California en Santa Bárbara una subvención de US\$ 150.000 para llevar a cabo un seminario en la ciudad de Méjico sobre «expresión bilingüe y bicultural», durante ocho semanas a partir del 21 de junio del año corriente.

1. OBJETIVOS Y MÉTODOS DEL PRESENTE TRABAJO

En la abundante bibliografía, de calidad despareja, sobre la historia, cultura y lengua de los hispanohablantes del sudoeste de los Estados Unidos, son escasos los estudios lingüísticos basados sobre información positiva y directa de la realidad actual⁶. En ese sentido, este informe constituye parte de un estudio preliminar destinado, originariamente, a explorar el campo de investigación y fijar rumbos a un trabajo de mayor alcance: sin embargo, los resultados obtenidos proveen cierta información básica descriptiva que parecía justificar su publicación.

Presentaré aquí algunos resultados del cuestionario sociolingüístico aplicado a 134 informantes bilingües, hablantes de inglés y español, de ascendencia mejicana, alumnos de la Universidad de California en Santa Bárbara. Los 134 alumnos reciben ayuda económica a través del E. O. P.⁷. La circunstancia de que *todos* los informantes compartan un mismo nivel educativo y reciban apoyo del E. O. P. hacen del grupo una *población* especialmente apta para aplicarle una investigación piloto. Si bien, dado el nivel cultural de los informantes, el grupo puede resultar relativamente representativo de la comunidad mejico-americana total, las relaciones que se establecen con datos referidos a los padres parecían compensar esa limitación. De todos modos, no he estudiado al grupo como muestra estratificada para fines estadísticos.

6. No es ocioso señalar que entre 1969 y 1971 se han publicado más de diez bibliografías relativas a la comunidad mejicoamericana: *Afro- and Mexican-American*, California, Fresno State College, 1969; Castillo, Guadalupe, and Herminio Ríos, «Toward a true Chicano bibliography: Mexican-American Newspapers: 1848-1942», *El Grito*, III (Summer 1970), 17-24; Chavarría, Jesús, «A précis and a tentative bibliography on Chicano history», *Aztlan*, I (Spring 1970), 133-141; Clark y Moreno, Joseph A., «Bibliography of bibliographies relating to Mexican-American Studies», *El Grito*, III (Summer 1970), 25-31; Heathman, James E., and Cecilia J. Martínez, *Mexican-American Education. A selected bibliography*, New Mexico, New Mexico State University; Inter-Agency Committee on Mexican Affairs, *The Mexican-American. A new focus on opportunity: A guide to materials relating to persons of Mexican heritage in the United States*, Washington, D. C., 1969; University of California at Santa Barbara, *A selective guide to materials in the UCSB Library*, California 1969; Mexican-American Historical Society, *Mexican-American History: A critical selective bibliography*, California 1969; Nogales, Luis G., *The Mexican-American: A selected and annotated bibliography*, California, Stanford University, 1971; Revelle, Keith, *Chicano: A selected bibliography of materials by and about Mexico and Mexican-Americans*, California, Oakland Public Library, 1969; Schramko, Linda Fowler, *Chicano bibliography: Selected materials on Americans of Mexican Descent*, California, Sacramento State College Library, 1970. No se encuentra sin embargo, para el español del Sudoeste de EE. UU., un estudio que pueda homologarse con el análisis ejemplar hecho por Haugen (*The Norwegian Language in America, I-II. A study in bilingual behaviour*, Pennsylvania, University of Pennsylvania Press, 1953) o, más recientemente —con distinta aproximación teórica y metodológica—, por Granda (*Transculturación e interferencia lingüística en el Puerto Rico contemporáneo, 1898-1968*, Bogotá 1968).

7. El E.O.P. (Educational Opportunity Program) selecciona a alumnos pertenecientes a familias de grupos minoritarios o de bajo nivel económico y los asiste financiera e intelectualmente.

Aunque el estudio completo comprende el análisis de tres parámetros: adquisición, competencia y actuación lingüística, relacionados entre sí y con datos socioeconómicos, el informe presente sufre dos restricciones: a) para no exceder los límites de esta comunicación, me reduzco a analizar la *adquisición lingüística* y a formular algunas observaciones sobre *lealtad lingüística*; b) en el tratamiento de este parámetro sólo considero a los 110 informante nacidos en EE. UU. (que son el 82,07 % del total de informantes), por estimar que sólo los datos ofrecidos por ellos son inequívicamente relevantes en cuanto se refiere a adquisición y lealtad lingüística. Los 24 informantes excluidos de esta observación (17,91 % del total) deberán ser considerados cuando se analicen los otros dos parámetros; son mejicanos nativos, llegados a EE. UU. como hijos de inmigrantes, en general entre los dos y quince años de edad. Su inclusión en el estudio de la *competencia y actuación lingüísticas* del grupo, resultará representativa de la conducta lingüística de la comunidad mejico-americana, en cuanto ésta recibe y asimila un continuado aporte inmigratorio.

2. ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA

Las pocas investigaciones sistemáticas y completas sobre la adquisición lingüística se interesan en la descripción del *proceso de adquisición* de una y otra lengua, generalmente referido a casos particulares; ejemplar en este aspecto es la obra de Leopold, quien registró y analizó el proceso adquisitivo de sus dos hijas bilingües (inglés y alemán) a lo largo de un período de once años. De modo análogo, el tema de la primera sesión del *Seminario Internacional sobre descripción y medida del bilingüismo*, realizado en Moncton, en 1967 (*How and when do persons become bilingual?*), intentaba discutir la génesis del bilingüismo individual y espontáneo, a pesar de que los participantes enfatizaron distintos aspectos del bilingüismo planificado en relación con problemas didácticos (Kelly, 1969, 13-77). De todos modos, ni el propósito inicial ni las contribuciones a la sesión atendieron al estudio de las *circunstancias* relativas a la adquisición de cada una de las lenguas, como medio para caracterizar a una comunidad.

En este informe, bajo *adquisición lingüística* entiendo las circunstancias de edad, lugar y fuente de adquisición de cada una de las lenguas, cuya correlación configura distintos *modelos de adquisición*. Para establecer tales modelos, se preguntó a cada informante: 1) la *edad* (uno a cinco años, seis a diez años, once a quince años, después de los dieciséis); 2) el *lugar* (hogar, calle, escuela, sitio de trabajo), y 3) *fuente* (parientes, amigos, maes-

tros, otros) en que había adquirido su conocimiento de una y otra lengua. Se preguntó, además, con el objeto de determinar la lengua materna, si en el hogar, de niño, había hablado sólo español, predominantemente español, español e inglés por igual, predominantemente inglés, sólo inglés. Los modelos obtenidos se relacionaron con distintos factores: sexo, nacionalidad de origen de los padres, sector económico de la familia, competencia lingüística familiar.

2.1. *Adquisición del español*

2.1.1. *Modelos*

Se documenta la existencia de siete modelos distintos de adquisición, si bien la distribución es claramente unimodal. El 77,27 por 100 de los informantes responden al modelo AAA: el español ha sido adquirido de uno a cinco años, en el hogar, transmitido por parientes. En un 8,18 por 100 de los casos, el español ha sido adquirido de once a quince años, en la escuela, de los maestros; otro 8,18 por 100 ha adquirido el español también en la escuela y de los maestros, pero después de los dieciséis años (véase Tabla 1). De los 110 informantes, el 83,63 por 100 (modelos AAA, ABB, BAA, BBB, DBB) adquirió el español a través de un proceso espontáneo; para el 16,36 por 100 restante, la adquisición del español es resultado de la enseñanza planificada (modelo CCC, DCC).

Dada la distribución unimodal, las relaciones que establezco aquí entre modelos de adquisición y distintas variables, se referirán en su totalidad al modelo AAA.

2.1.2. *Modelos de adquisición y sexo del informante*

La distribución de informantes conforme al sexo es de 72 varones y 38 mujeres. Del sector varones (72 = 100 %), 54 (76,48 %) adquieren la lengua de uno a cinco años, en el hogar, de los parientes; de las 38 mujeres (38 = 100 %), en cambio, responden a ese mismo modelo 31 (81,57 %). Si bien, dada la edad, la observación resulta prematura, puede entenderse que esta diferencia de conducta entre los sexos apunta en el sentido de la tradición cultural hispánica. Desde un punto de vista metodológico, el tratamiento de problemas análogos a éste exigirá probablemente la distinción

entre bilingüismo y biculturalismo conveniente a la más adecuada comprensión de las circunstancias que obran en la conducta lingüística (Soffiatti, 1955, 222).

2.1.3. Modelos de adquisición y nacionalidad de origen de los padres

La Tabla 2 indica la distribución de los informantes según la nacionalidad de origen de los padres⁸. En cuanto al modelo AAA en relación con la nacionalidad de origen de los padres, las cifras son muy significativas. Se observa que, de los 56 hijos de padres nacidos ambos en Estados Unidos (56 = 100 %), siguen este modelo 44 informantes (78,57 %); en cambio, de los 18 informantes hijos de padres nacido ambos en Méjico (18 = 100 %), lo siguen sólo 11 (61,11 %). Tales datos sugieren que la primera generación, la de inmigrantes mejicanos, muestra cierta adhesión a la cultura de procedencia (es lícito llamar a esta adhesión *lealtad lingüística*⁹), aunque no todavía en conflicto con la integración en la cultura nacional. En contraste con esa actitud, la segunda generación, la de ciudadanos nativos de Estados Unidos, muestra la existencia del conflicto y la resolución a favor de la lealtad lingüística. Interpretar el movimiento entre la primera y segunda generación, progresivo en cuanto a lealtad lingüística y regresivo en cuanto a integración en la cultura nacional, implicaría un análisis total de la situación y la conducta de los grupos minoritarios en EE. UU.

De los 10 hijos de padre nacido en EE. UU. y madre nacida en Méjico (10 = 100 %), el 100 por 100 responde al modelo AAA. De los 26 hijos de padre nacido en Méjico y madre en EE. UU. (26 = 100 %), 20 informantes (76,92 %) siguen ese modelo. Estas proporciones parecen indicar la gravitación de la madre en la conducta de la familia, de la cual parece derivarse una mayor lealtad lingüística, en conflicto con la actitud generacional antes observada. En cuanto a la distribución de los informantes por sexo, cabe anotar que los porcentajes del sector varones y el sector mujeres sugiere la presencia de un «acento cultural» (Soffiatti, 1955, 233), atribuible al hecho de constituir parte de estos informantes una tercera generación en el país.

8. Debe señalarse —aunque no sea objeto de análisis en este informe— la endogamia casi absoluta que caracteriza a la comunidad mexicanoamericana.

9. «... language loyalty, like nationalism, would designate the state of mind in which the language (like the nationality), as an intact entity, and in contrast to other languages, assumes a high position in a scale of values, a position in need of being "defended"» (Weinreich 1953, 99). El término, aplicado a hablantes de origen inmigratorio, señala un obstáculo a la integración de ellos en su nacionalidad de adopción, interpretable a veces como adhesión a la cultura de origen (cf. Fishman-Nahirny 1966, 165 y ss.).

2.1.4. Modelos de adquisición y sector económico¹⁰

Puede observarse una correlación significativa entre los dos primeros sectores económicos y la proporción de informantes que siguen el modelo AAA (véase Tabla 3). De los 10 informantes que corresponden al sector I, el 100 por 100 sigue este modelo; de los 35 del sector II (35 = 100 %), sólo 25 (71,42 %). A partir del sector III, inclusive, el porcentaje se vuelve a aumentar: 80,48 por 100 en el sector III, 80 por 100 en el IV, 85,71 en el V. Parece lícito estimar que la movilidad económica del sector I hasta el II exige un decrecimiento de la lealtad lingüística, parejo de una mayor capacitación de integración en la cultura del país; y que, a partir del acceso al nivel económico del sector III, tales exigencias decrecen, favorecidas por cierta seguridad económica y social, que autoriza la preservación de un rasgo cultural 'distintivo'.

2.1.5. Modelos de adquisición y competencia lingüística familiar

Obviamente debe de existir asociación directa entre el modelo de competencia lingüística familiar y el modelo de adquisición lingüística por el informante. Los datos obtenidos no permiten confirmar esta asociación, porque si bien los informantes apuntaron la competencia lingüística *actual* de su padre y de su madre, no pueden dar noticia, como es natural, de esa competencia en la etapa de su adquisición de las lenguas. En cambio, el informe sobre la competencia lingüística actual de los padres será indispensable al estudiar la movilidad lingüística del grupo, de generación a generación.

2.1.6. Conclusiones

El predominio del modelo AAA de adquisición del español señala la existencia de una amplia lealtad lingüística. Esa lealtad aumenta en el paso de la generación de inmigrantes a la siguiente, la de nacidos en Estados Unidos. La movilidad económica ocurre a expensas de la lealtad lingüística

10. Los padres del informante han sido clasificados en cinco sectores económicos, en una escala aritmética con intervalos de U\$S 3.000 entre sector y sector; se reservó un sexto sector para los casos en que el informante no respondió a esa pregunta. Si bien la clasificación ha sido hecha sobre la base de datos actuales, la lenta movilidad económica de esta comunidad, autoriza a usar tales sectores como variable respecto de la adquisición lingüística del informante.

hasta cierto nivel; de entonces en adelante hay regresión creciente a esa lealtad. La madre es retransmisora sobresaliente de esa lealtad. (Y, desde luego, la adquisición lingüística depende de la competencia lingüística de los padres, aunque resulte indocumentable tal competencia lingüística en el momento en que los hijos realizaron la adquisición).

2.2. *Adquisición del inglés*

2.2.1. *Modelos*

En cuanto a la adquisición del inglés, a diferencia de la del español, la distribución de frecuencias tiende a ser bimodal. Con marcada ventaja del primero, predominan los modelos AAA (adquisición de uno a cinco años, en el hogar, de parientes) y BCC (de seis a diez años, en la escuela, de maestros). Setenta informantes (63,63 % del total) responden al modelo AAA; 30 (27,27 %), al modelo BCC. Otra diferencia respecto de los datos ofrecidos en cuanto al español es que en el aprendizaje del inglés los informantes que lo hicieron de seis a diez años y de once a quince se distribuyen en dos modelos cada uno, según indiquen que el inglés ha sido adquirido simultáneamente en la calle y la escuela, o sólo en la escuela (véase Tabla 1). La conciencia de este dato (en relación con la ausencia de un dato análogo respecto del español) permite inferir en qué medida el *barrio*¹¹ puede ser factor retardatario en la adquisición del inglés.

Dado el tipo de distribución, las observaciones se referirán, por separado, a los modelos AAA y BCC.

2.2.2. *Modelos de adquisición y sexo del informante*

En cuanto al modelo AAA, del sector varones (72 = 100 %), 46 informantes (63,88 %) siguen este modelo; del sector mujeres, la proporción es casi exactamente la misma: sobre un total de 38 informantes (38 = 100 %), 24 de ellas (63,15 %) siguen este modelo. En cuanto al modelo BCC, responden a él 18 varones (25 %) y 12 mujeres (31,57 %). Esta diferencia se

11. *Barrio* es la voz más frecuente con que se nombra al sector de la ciudad donde vive la comunidad mexicanoamericana. Inmigración, en gran parte, de procedencia rural, venida inicialmente a cumplir trabajo agrícola, su lenta adecuación a la vida urbana e industrial la relega a situación desventajosa en la estructura social y en la correlativa estructura edilicia; el *barrio* es, pues, un *ghetto*, en la acepción atenuada que esta palabra tiene en EE. UU. Alterna con *barrio*, *colonia*; y, en menor proporción, otras voces.

hace irrelevante si se toman en cuenta los informantes incluidos en el modelo BBC: cuatro varones y sólo dos mujeres. A su vez, la distribución por sexos en este último modelo señala acaso la diferente conducta de varones y mujeres característica de la tradición familiar hispánica; contrastando con ella, el «acento cultural» a que se hizo referencia en 2.1.3, se manifestaría en los informantes que siguen el modelo AAA.

2.2.3. *Modelos de adquisición y nacionalidad de origen de los padres*

Los modelos de adquisición del inglés, al asociarse con el lugar de nacimiento de los padres (véase Tabla 2) muestran una faceta complementaria de lo que se observó al registrar la respectiva asociación en cuanto al español. De los 56 informantes (56 = 100 %) hijos de padres ambos nacidos en EE. UU., 41 (73,21 %) han aprendido el inglés de uno a cinco años, en su casa, de sus pariente (modelo AAA), y 11 (19,64 %) lo han aprendido de seis a diez años, en la escuela, de sus maestros (modelo BCC). Puesto que se trata de hijos de ciudadanos nativos de EE. UU., el porcentaje de informantes de esa filiación que han aprendido la lengua de su país después de los cinco años y mediante un proceso planificado adquiere un relieve especial como indicio de falta de integración en la cultura nacional. Cuando ambos padres han nacido en Méjico, de los 18 informantes que responden a esa filiación (18 = 100 %), seis de ellos (33,33 %) han aprendido el inglés de uno a cinco años, en su casa, de sus pariente (modelo AAA), y siete (38,88 %) de seis a diez años, en la escuela (modelo BCC). Puesto que se trata de hijos de inmigrantes venidos de Méjico, el porcentaje de informantes de esa filiación que han aprendido el inglés en su casa a través de un proceso espontáneo adquiere un alto relieve como indicio de voluntad de integración en la cultura nacional. Sería erróneo comparar en términos absolutos los porcentajes respectivos de este grupo y del anterior, sin considerar la probable competencia lingüística de los padres de uno y otro. Si ella se toma en cuenta, los datos corroboran lo antes dicho acerca de las distintas actitudes generacionales observables en la conducta lingüística de la comunidad.

El hecho de que uno de los cónyuges no sea ciudadano nativo de los Estados Unidos no muestra datos tan inequívocos como los que se observan en el caso de la adquisición del español.

Distribuidos los informantes por sexo, se advierte que el porcentaje de varones que siguen el modelo AAA es superior al de mujeres que siguen ese mismo modelo, proporción que se invierte respecto del modelo BCC.

Son menos las mujeres que han aprendido el inglés en su casa, posiblemente debido a su situación en el hogar y su mayor vinculación con la madre. Tal circunstancia parece señalar, también entre los hijos, a la mujer como depositaria de la lealtad lingüística hispánica. Y subraya, en cuanto a ella, la responsabilidad de la escuela en la adquisición del inglés.

2.2.4. *Modelos de adquisición y sector económico* ¹²

En correspondencia con los resultados que registré en 2.1.4, se observa aquí una correlación significativa entre los primeros sectores económicos (en este caso los tres primeros) y la proporción de informantes repartidos entre los modelos AAA (BBC). De los 10 informantes (10 = 100 %) que corresponden al sector I, cinco (50 %) de ellos siguen el modelo AAA y cuatro (40 %) el modelo BCC. De los 35 que corresponden al sector II (35 = 100 %), 20 (57,14 %) de ellos siguen el modelo AAA y 11 (31,42 %) el BCC. De los 41 informantes (41 = 100 %) que corresponden al sector III, 28 (68,29 %) se agrupan en el modelo AAA y 11 (26,82 %) en el modelo BCC. De los 10 informantes (10 = 100 %) que corresponden al sector IV, ocho (80 %) siguen el modelo AAA y dos (20 %), el BCC. Hasta el sector IV inclusive, el porcentaje de los que aprenden el inglés de uno a cinco años, en la casa, de parientes, va en aumento, así como decrece el porcentaje de los que aprendieron el inglés de seis a diez años en la escuela. Desde el sector V el proceso se invierte: de los siete informantes (7 = 100 %) situados en este sector, tres (42,85 %) siguen el modelo AAA y dos (28,57 %) el BCC. Que el cambio de actitud aparezca, en cuanto al español, a partir del sector III, y en cuanto al inglés en el V, señala que la «cierta seguridad» económica y social» a que se hizo referencia debe localizarse, en lo que respecta a esta comunidad, entre los 8.000 y 11.000 dólares de ingreso anual, como término medio.

2.2.5. *Modelos de adquisición y competencia lingüística familiar*

Véase lo dicho en 2.1.5.

12. Véase nota 10.

2.2.6. Conclusiones

Como era de esperar, se corrobora y complementa lo establecido en cuanto a la adquisición del español. La voluntad de integración en la cultura nacional es mayor en el inmigrante mejicano que en el mejicoamericano nacido en EE. UU. La adhesión a la cultura y lengua del país crece pareja con el progreso económico hasta cierto nivel; de allí en adelante el inglés tiende a disminuir en el hogar mejicoamericano y la responsabilidad de su enseñanza queda diferida a la escuela. Si bien la mujer es trasmisora y depositaria de la lealtad lingüística hispánica, se advierte en ella cierto «acento cultural», indicio de asimilación a conductas habituales en Estados Unidos.

3. LENGUA MATERNA DE LOS INFORMANTES

Weinreich —con relación a la interferencia lingüística— subraya y delimita la importancia de la *lengua materna* en el proceso generativo del bilingüismo: «The distinction of having been learned first is so great that the first-learned language, the 'mother-tongue', is generally considered dominant by definition. In the initial stage of bilingualism, the mother-tongue is, indeed, at the same time the language of greatest proficiency; but later on, many bilinguals exceed their mother-tongue proficiency in the second language under certain circumstances» (Weinreich, 1953, 76). La salvedad coincide con su observación antes formulada de que el tipo dominante puede cambiar con el tiempo, como resultado del *status* que el hablante otorgue a cada una de las lenguas (*op. cit.*, 74). Weinreich señala también el caso de niños que, desde el comienzo, aprenden dos lenguas, en cuyo caso puede decirse que tienen dos lenguas maternas (*op. cit.*, 77). Y propone que el estudio de una comunidad bilingüe distinga grupos según la respectiva lengua materna y también un grupo intermedio de hablantes que aprendieron simultáneamente las dos (*op. cit.*, 88-89).

En consecuencia, resulta interesante complementar el análisis de los modelos de adquisición en inglés y español, con la distribución de los informantes según la lengua o lenguas maternas (véase Tabla 4). De los 110 informantes (110 = 100 %), 41 (37,27 %) hablaron de niños en el hogar solamente español y 20 (18,18 %) únicamente inglés. A los 21 (19,09 %) informantes que declararon haber hablado de niños en el hogar inglés y español por igual, puede atribuírseles dos *lenguas maternas*. Las categorías intermedias de quienes informaron haber hablado en esas circunstancias

predominantemente español (seis informantes = 5,45 %) y predominantemente inglés (22 informantes = 20 %) podría subsumírselas respectivamente en el grupo de lengua materna española y en el de la lengua materna inglesa. Aun así, persistiría el predominio del español como lengua materna —español: 47 informantes (42,72 %); inglés: 42 informantes (38,18 %).

4. LEALTAD LINGÜÍSTICA

4.1. *Lealtad lingüística de la comunidad*

El valor de esta lealtad lingüística hispánica se evidencia en el cotejo de ella con la que manifiestan hablantes de otras lenguas extranjeras en los Estados Unidos. En un estudio comparativo de la transmisión de programas radiales en lenguas extranjeras, Warshauer (1966, 80) muestra la predominante proporción de transmisiones en español y el imponente aumento de ellas desde 1956 a 1960, explicable por la constante inmigración, durante ese período, no sólo de mejicanos, sino también de puertorriqueños, cubanos y otros hispanoamericanos. La investigación de Warshauer advierte, además, que la enorme población indígena, semi-indígena e inmigrante de habla española del Sudoeste y Sur (a diferencia de otros grupos de inmigrantes, cuyas lenguas maternas no son el inglés) está mucho más orientada hacia la radio que hacia publicaciones impresas u otros medios de conservación del lenguaje y expresión cultural, lo que sugiere correlativas diferencias en cuanto a nivel de educación, movilidad económica y orientación cultural hacia los valores industriales y urbanos de Estados Unidos, tanto como hacia valores y conductas étnicos menos transmutados (*op. cit.*, 86)¹³. Es hoy insignificante, si es que existe, y responde a distintas causas, la lealtad lingüística de aquellas familias, cuyos apellidos españoles, prestigiosos en el medio, tienden a extinguirse, absorbidos en familias de apellido anglo¹⁴. El hecho que mi estudio observa corresponde

13. Un trabajo complementario sobre la circulación de publicaciones periódicas en lengua no inglesa, corrobora tales observaciones (Fishman-Hayden-Warshauer 1966). Al margen de las investigaciones citadas, cabe anotar que estaciones de radio y televisión de ciudades mejicanas limítrofes alcanzan al sur de California; y que, de modo análogo, suelen circular publicaciones periódicas de origen mejicano.

14. Obsérvese la caracterización de las familias colonizadoras de California en Christian 1966, 284-285. Pitt ha señalado claramente la oposición de los dos estratos: «California today sees the Spanish-speaking as living at once in two disharmonious worlds, one mythic, the other real. The mythic world emphasizes the "Spanish" past—carefree, unchanging, and enveloped in a religious aura; the other is a "Mexican" world—disagreeable, mundane, potentially violent. The twain rarely meet, except on public occasions such as the commemoration of Cinco de Mayo and September Sixteenth or of the founding of the city of Los Angeles. Then the "Spaniards"

a familias inmigradas de Méjico más o menos recientemente; con una, dos o tres generaciones de arraigo en Estados Unidos. La proximidad del país de origen y la solidaridad familiar propia de la cultura hispánica favorecen un renovado contacto con hablantes de español; cierta continuidad del paisaje puede inducir, inclusive, a que el inmigrante borre las fronteras nacionales.

La procedencia social y regional de la mayoría de la población mejico-americana parece haber causado la transmisión de una herencia lingüística pobre. El español heredado se ha empobrecido además en su contacto con un medio de mayor desarrollo cultural que el de origen¹⁵. Las exigencias normales de integración en la cultura de adopción y de progreso económico han operado en la pérdida de un coherente modelo de lengua (o, si se quiere, de ideal lingüístico), aunque no en la renuncia a la lealtad correspondiente, que llega a aplicarse, lúcida o inconscientemente, a un modelo lingüístico *criollo*.

La situación económica de la comunidad la relega a sectores urbanos correspondientes a ese nivel; la inseguridad social y la solidaridad familiar contribuyen a situarla en el 'barrio'. El barrio, con sus instituciones y comercios más o menos conformados a las tradiciones de la comunidad que alberga, es el *campanario* amparador de la lealtad lingüística. Este confinamiento cultural, con su correlativa falta de integración en la cultura del país y consiguiente dificultad de progreso económico, ha provocado, en los últimos años, un impulso de autoconocimiento y de afirmación y aceptación de la propia 'identidad', nombrada como ser 'chicano' y simbolizada en el uso parcial, asistemático y heterogéneo del español, llamado 'chicano'. Motivaciones psicológicas, políticamente racionalizadas, procuran que se considere como una 'lengua' o 'dialecto' lo que, en esta etapa del proceso

mount white horses to lead the "Mexicans" On one ludicrous occasion, the Olvera Street fiesta committee selected a descendant of Cortés to serve as the Mexicans' *padrino*, or parade marshal—like choosing a descendant of King George III to lead a Fourth of July celebration, mused one wry Mexican-American—. From this sort of event stranger sometimes mistakenly conclude that today's aristocratic Californios are the true spokesmen of the Mexican-American community, which is far from the truth» (Pitt 1966, 291). Correlato lingüístico de la escisión de lo hispánico en dos estratos histórico-culturales, es el doble carácter de «una misma lengua», el español, como *lengua colonial* y *lengua de inmigración*, en un mismo territorio, situación que creo un caso único, sin antecedentes. (Para los conceptos *lengua colonial* y *lengua de inmigración*, véase Haugen 1956, 10-11).

15. En relación con la interferencia lingüística, entre los factores que llama no-estructurales, Weinreich (1953, 5) estima los derivados «from the contact of the system with the outer world, from given individuals familiarity with the system, and from the symbolic value which the system as a whole is capable of acquiring and the emotions it can evoke».

contactual, es todavía un uso empobrecido del español de Méjico (generalmente rural y de varia procedencia regional), interferido, en grado variable, por el inglés.¹⁶

La actual disposición de ánimo de la comunidad chicana (o de los grupos que se atribuyen su liderazgo) se evidencia en la autocalificación como «raza» y aun como «nación». En la medida en que estos hablantes asimilan su situación a la de un pueblo conquistado, su lealtad lingüística resulta asimilable a la propia de naciones invadidas. Sin embargo, los llamados 'chicanos' corresponden a la corriente inmigratoria y nó a las viejas familias coloniales, con las que no demuestran ninguna afinidad. Y, del mismo modo, el símbolo lingüístico chicano es definidamente distinto del español que hablaron esas familias. La *idea-fuerza* de «nación chicana» tiene su manifestación correlativa en la lealtad a los usos lingüísticos que ellos llaman «lengua chicana».

Es posible establecer dos etapas en la lealtad lingüística de las familias de inmigración mejicana: 1) la adhesión (más o menos voluntaria) a un primer 'modelo' (heterogéneo; o, mejor, conjunto de modelos) hispanomejicano, traído del país de origen; 2) la adhesión, acaso políticamente fomentada, a un segundo 'modelo', resultante de una interferencia del inglés en el modelo anterior¹⁷. Estas lealtades sucesivas y distintas suelen confundirse, así como puede confundirse, al menos esporádicamente, la interrumpida tradición hispánica de las familias colonizadoras, con la diversa de las familias inmigrantes.¹⁸

16. Weinreich observa que: «Language loyalty, like nationalism, can be "an *idée-force* which fills man's brain and heart with new thoughts and sentiments and drives him to translate his consciousness into deeds of organized action"» (su cita remite a Kohn 1945, 19, en cuanto a nacionalismo). Dice también, en nota a pie de página, que «Occasionally language loyalty can even made subservient to aggressive purposes» y, más adelante: «It is also pertinent to note that social action in the field of language has sometimes been based on a manipulation of language loyalty; ... occasionally leaders with more than usual insight will attempt to enhance the language loyalty of their fellow speakers by methodic, organized means. The reasoning behind such programs, their successes and failures, also need to be studied for a further understanding of the interplay of structural and socio-cultural factors in language development» (Weinreich 1953, 99, 101).

17. Respecto del *Chicano Spanish*, no parece que pueda formularse un modelo de la *competencia* del hablante —quizá, a lo sumo, cabría describir la interferencia de dos modelos—, en la medida en que se limita, en gran parte, al dominio de la *actuación* del hablante.

18. No parece que Fishman (1966 b, 23) reconozca la discontinuidad colonial/inmigratoria ni la distinción entre lealtad a la lengua traída por el inmigrante y lealtad a unos resultados de la interferencia.

4.2. Lealtad y política lingüísticas

En el análisis de datos sobre adquisición lingüística de los informantes y nacionalidad de origen de los padres, se ha comparado la actitud del inmigrante y la del ciudadano nativo, actitudes que han sido estimadas como indicio del crecimiento progresivo de la lealtad lingüística¹⁹, si bien esta lealtad tiende a aplicarse a un lenguaje-símbolo, constituido por una 'lengua' híbrida, carente de tradición cultural. La intensidad de esa adhesión ha provocado la creación y tutela de programas, departamentos y cursos orientados hacia la 'preservación de la lengua' en la minoría mejicoamericana (véase Introducción). En contraste, la tendencia a eliminar el requisito de lenguas extranjeras (el *español* entre ellas) en la Universidad de California —y, eventualmente, en niveles menores de enseñanza—, si se concretase, no estimularía a la mayoría angloamericana a conocer la lengua y la cultura hispánicas (ni a la minoría mejicoamericana a confrontar su lenguaje-símbolo con el *español*). El resultado es previsible: una mayor separación, en la generación próxima, entre la mayoría angloamericana y la minoría hispanohablante; en otros términos, la constitución de un estado bilingüe (aunque en la primera etapa sólo una de las lenguas goce del *status* de 'lengua oficial'), integrado por una comunidad monolingüe (la mayoría angloamericana) y otra bilingüe (la minoría mejicoamericana, en la que alternarían el inglés —probablemente muy interferido por la otra

19. Los resultados aquí obtenidos corroboran las cifras y tendencias apuntadas por Fishman y Hofman (1966) en su minucioso análisis de lengua materna y nacionalidad de origen en la población estadounidense, basado sobre datos de los censos nacionales de 1910 a 1960. En cuanto al censo de 1960, la primera generación incluye 766.961 hablantes cuya lengua materna es el español; la segunda, 1.278.000; la tercera, 1.291.000, circunstancias que permiten a los autores situar al español en el primer lugar, entre 23 lenguas, en lo que respecta a perspectivas de conservación. Fishman y Hofman incluyen en la primera generación a los nacidos en el extranjero; en la segunda, agrupan a los hijos de miembros de la primera, sea que se trate de ambos cónyuges o de sólo uno de ellos; y, finalmente, en la tercera, a los nietos de inmigrantes e hijos de padres nacidos en EE. UU. Advierten los autores que es dificultosa la estimación de quiénes deben ser incluidos en la segunda o tercera generación en el censo de 1960 y que el problema presenta alternativas de las cuales pueden obtenerse resultados distintos.

En el presente trabajo, al comparar la lealtad lingüística de los padres, inducida de la adquisición de ambas lenguas por sus hijos, se usó una clasificación en generaciones hecha con criterio algo distinto. Se consideró *primera generación* a los inmigrantes mejicanos y *segunda* a los ciudadanos nativos de EE. UU. (de quienes puede conjeturarse que lo son, en su mayoría, en el cotejo de informaciones demográficas). La clasificación no supone, pues, un orden de sucesión cronológico ni un vínculo de filiación entre una y otra. La filiación tomada en cuenta es la de los informantes, a quienes puede repartirse, consiguientemente, entre *segunda* y *tercera* generaciones, según sean hijos de las llamadas *primera* y *segunda*. Los informantes no fueron incluidos en mi observación de la lealtad lingüística, dado el criterio con que reconocimos el proceso de esa lealtad. Tampoco fueron clasificados en términos de generación los matrimonios en los que uno de los cónyuges nació en Méjico y el otro en EE. UU. (excepto cuando menciono el posible conflicto entre características de sexo y de generación). Cualquiera que sea la diferencia entre el criterio aquí seguido y el que siguieron Fishman y Hofman, se advierte, como dije, al comparar unos y otros resultados, que unos y otros conducen a una misma conclusión.

'lengua'— y el *Chicano Spanish*²⁰). Notoriamente, la situación actual subraya esa tendencia, no anuncia como inmediata ni posible la concreción final de esa tendencia.

Ya en 1945, Paul Coronel había destacado que conviene al progreso social y cultural de Estados Unidos (y es consecuente con la orientación democrática) aceptar las contribuciones que las minorías del país puedan aportar. A ese efecto propuso una serie de principios; el primero enunciaba: «The language spoken by the minority group should be retained. On the other hand the English language should be mastered by all citizens, regardless of their background»; el octavo y último: «An attempt should be made to teach the language spoken by the minority group. In Europe and Latin America a person is not considered cultured unless he can speak at least one other language beside his own. The people in the United States can profit greatly by such a plan» (Coronel, 1945, 56-57). Lejos quedaban (y quedan) los tiempos de la primera posguerra mundial en que Teodoro Roosevelt alentaba «a nation-wide witch hunt on immigrant bilinguals», según formulación de Haugen (1956, 109).

No parece que la uniformación lingüística deba ser objeto de planificación, sino que debe o puede ocurrir espontáneamente. Fishman (1967, 18 y siguientes), consecuente defensor de la heterogeneidad lingüística, opone serias objeciones a la valoración positiva de los estados monolingües. A partir de tal convicción, señala que «... after two centuries of pretense to the contrary, it is time that the diversity of American linguistic and cultural existence be recognized and channeled more conscientiously into a creative force, rather than be left at worst as something shameful and to be denied, or at best something mysterious to be patronized». Antes ha advertido, sin embargo, que, al igual que la *aculturación guiada*, el *tradicionalismo guiado* puede servir a la explotación de comunidades minoritarias. Por ello afirma: «Language maintenance will benefit only from explicit and substantial public recognition of its value and its legitimacy, and from public support for those willing and able to engage in it» (Fishman, 1966c, 389-390).

ROBERTO DE SOUZA
University of California
Santa Bárbara

20. Kloss (1967, 7-13) ha elaborado un sistema de diez variables aplicables a la caracterización de una comunidad multilingüe. Para describir el resultado a que tiende la situación actual, he usado, en cierto modo, las variables primera, segunda y cuarta (tipos de comunidades, número de lenguas usadas por los individuos, y *status* legal, respectivamente).

TABLA 1. MODELOS DE ADQUISICION LINGUISTICA.
DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS.

ESPAÑOL			INGLES		
Modelo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Modelo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
AAA	85	77,27	AAA	70	63,63
CCC	9	8,18	BCC	30	27,27
DCC	9	8,18	BBCBC	6	5,45
BAA	4	3,63	CCC	2	1,81
ABB	1	0,91	CBCBC	1	0,91
BBB	1	0,91	BEE	1	0,91
DBB	1	0,91			
<i>Total</i>	110	99,99	<i>Total</i>	110	99,98

REFERENCIAS

- AAA: de 1 a 5 años, en el hogar, de los parientes.
 ABB: de 1 a 5 años, en la calle, de los amigos.
 BAA: de 6 a 10 años, en el hogar, de los parientes.
 BBB: de 6 a 10 años, en la calle, de los amigos.
 BCC: de 6 a 10 años, en la escuela, de los maestros.
 BBCBC: de 6 a 10 años, en la calle y la escuela, de amigos y maestros.
 BEE: de 6 a 10 años, en el trabajo, sin especificar de quién.
 CCC: de 11 a 15 años, en la escuela, de los maestros.
 CBCBC: de 11 a 15 años, en la calle y la escuela, de amigos y maestros.
 DBB: después de los 16 años, en la escuela, de los maestros.

TABLA 2. NACIONALIDAD DE ORIGEN DE LOS PADRES.
DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS.

Padre	Madre	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
EE.UU.	EE.UU.	56	50,91
Méjico	Méjico	18	16,36
Méjico	EE.UU.	26	23,63
EE.UU.	Méjico	10	9,09
<i>Total</i>		110	99,99

TABLA 3. SECTORES ECONOMICOS. DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS.

Sectores	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Sector I (U\$S 0-2999)	10	9,09
Sector II (U\$S 3-5999)	35	31,81
Sector III (U\$S 6-8999)	41	37,27
Sector IV (U\$S 9-11999)	10	9,09
Sector V (U\$S 12-.....)	7	6,36
Sector VI (N: no respondieron)	7	6,36
<i>Total</i>	110	99,98

TABLA 4. LENGUAS HABLADAS DE NIÑO, EN EL HOGAR. DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS.

Categorías	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
A (sólo español)	41	37,27
B (predominantemente español)	6	5,45
C (español e inglés por igual)	21	19,09
D (predominantemente inglés)	22	20,00
E (sólo inglés)	20	18,18
<i>Total</i>	110	99,99

BIBLIOGRAFIA CITADA

- Cannon 1971: Cannon, Garland, «Bilingual problems and developments in the United States», *PMLA*, 86 (May 1971), 452-458.
- Coronel 1945: Coronel, Paul, «The underlying Philosophy of a bilingual program», *Claremont College Reading Conference*, 10 (1945), 452-458.
- Christian 1966: Christian, Jane Macnab, and Chester C. Christian, Jr., «Spanish Language in the Southwest», *Fishman 1966 a*, 280-317.
- Diebold 1962: Diebold, Richard A. Jr., «Incipient bilingualism», *Language*, 37 (1961), 97-112.
- Di Pietro: Di Pietro, Robert J., «Bilingualism», Sebeok, Thomas A., Ed., *Current Trends in Linguistics, IV: Ibero-American and Caribbean Linguistics*, The Hague, Mouton, 1968, 399-414.
- Fishman 1966 a: Fishman, Joshua A., and Vladimir C. Nahirny, John E. Hofman, Robert Hayden, etc., *Language Loyalty in the United States*, The Hague, Mouton, 1966.
- Fishman 1966 b: Fishman, Joshua A., «The historical and social contexts of an inquiry into language maintenance efforts», *Fishman 1966 a*, 21-33.
- Fishman 1966 c: Fishman, Joshua A., «Planned reinforcement of language maintenance in the United States: Suggestions for the conservation of a neglected national resource», *Fishman 1966 a*, 369-391.
- Fishman 1967: Fishman, Joshua A., «Some contrasts between linguistically homogeneous and linguistically heterogeneous polities», *IJAL*, 33 (1967), 18-30.
- Fishman-Hofman 1966: Fishman, Joshua A., and John E. Hofman, «Mother tongue and nativity in the American population», *Fishman 1966 a*, 34-50.
- Fishman-Nahirny 1966: Fishman, Joshua A., and Vladimir C. Nahirny, «Organizational and leadership interest in language maintenance», *Fishman 1966 a*, 156-189.
- Fishman-Hayden-Warshauer 1966: Fishman, Joshua A., Robert G. Hayden and Mary E. Warshauer, «The non-English and the ethnic group press, 1910-1960», *Fishman 1966 a*, 49-74.
- Haugen 1956: Haugen, Einar, *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*, Alabama, University of Alabama Press, 1956.
- Kelly 1969: Kelly, L. G., Editor, *Description and Measurement of bilingualism: An international seminar*, University of Moncton, June 6-14, 1967, Canada, University of Toronto Press, 1969.
- Kloss 1967: Kloss, Heinz, «Types of multilingual communities: A discussion of ten variables», *IJAL*, 33 (1967), 711-7.
- Kohn 1945: Kohn, Hans, *The idea of nationalism: A study in its Origin and background*, New York 1945.
- Leopold: Leopold, Werner F., *Speech development of a bilingual child*, 4 volúmenes, Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1939-1949.
- Pitt 1966: Pitt, Leonard, *The decline of the Californios: A social history of the Spanish-speaking Californians, 1846-1890*, Berkeley, University of California Press, 1966.
- Soffietti 1955: Soffietti, James P., «Bilingualism and biculturalism», *The journal of educational Psychology*, 46 (1955), 222-227.
- Weinreich 1953: Weinreich, Uriel, *Languages in contact: Finding and problems*, New York 1953 (Seventh printing: The Hague, Mouton, 1970).
- Warshauer 1966: Warshauer, Mary Ellen, «Foreign language broadcasting», *Fishman 1966 a*, 75-91.