

Políticas y modelos de educación bilingüe en la atención a la diversidad lingüística en Estados Unidos

Bilingual Education Policies and Models in the Treatment of Linguistic Diversity in the United States

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-204

Irene Verde Peleato

Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia, España.

Resumen

Este estudio tiene como objeto informar acerca de la atención a la diversidad lingüística en las escuelas estadounidenses a través de una revisión bibliográfica sobre el tema. En primer lugar, se pretende dar a conocer cuál ha sido la trayectoria de las grandes oleadas migratorias en Estados Unidos. Por su historia, Estados Unidos es, desde sus orígenes, una nación lingüística y culturalmente diversa que se ha forjado con la llegada intermitente de personas de todo el mundo, lo que hace que sea un ejemplo singular de sociedad por su composición demográfica heterogénea. En segundo lugar, en el informe se expone cómo la Administración norteamericana ha ido respondiendo para atender adecuadamente a los alumnos inmigrantes en función de su diversidad lingüística. La educación pública en Estados Unidos es un complejo y contradictorio mosaico de oportunidades desiguales lleno de conflictos y olvidos. De entre los aciertos que se han ido ofreciendo para atender a las minorías lingüísticas figura el modelo escolar bilingüe Two-Way Immersion/Dual Immersion. Este modelo académico basado en el enriquecimiento del currículo y no en la compensación -que es lo que tradicionalmente se ha venido haciendo con las minorías lingüísticas- se fundamenta en la teoría de integrar a los alumnos inmigrantes con la mayoría y conseguir que, siguiendo una instrucción en dos lenguas, ambos grupos sean bilingües y que, además, desarrollen actitudes de respeto hacia otras culturas. En nuestro país, el fenómeno migratorio se ha estado abordando en las últimas décadas como un asunto relevante en varios ámbitos de investigación. Por cuestiones políticas y económicas, ha interesado investigar más en el mundo de los adultos; sin embargo, queda

mucho que trabajar sobre la adecuada escolarización de los niños inmigrantes de acuerdo con su diversidad lingüística. Este artículo puede ayudar a dar luz.

Palabras clave: atención a la diversidad, Estados Unidos, alumnado inmigrante, educación bilingüe, minorías lingüísticas, doble inmersión lingüística.

Abstract

This article reports on the treatment of linguistic diversity in US schools based on a bibliographical review of the subject. First of all, the trajectories of the major waves of migration in the United States of America are traced. Due to its history, the United States has since its early days been a linguistically and culturally diverse nation forged by the intermittent arrivals of people from all over the world. Its heterogeneous demographic make-up makes it a unique example of a society. Second, the report explains how the US government has responded to immigrant students' needs based on their linguistic diversity. Public education in the United States is a complex, contradictory mosaic of unequal opportunities full of conflicts and neglected factors. One of the successful devices for treating linguistic minorities is two-way immersion/dual immersion. This academic model is based on an enriched curriculum instead of remedial work (the traditional response to linguistic minorities). The theory is to integrate immigrant students with the dominant majority and to conduct instruction in two languages so that both groups become bilingual and moreover develop respect for other cultures. In our country, in recent decades migration has been a hot topic in several realms of research. Due to political and economic issues, research into the world of adults has commanded greater interest. However, much work remains to be done on the suitable schooling of immigrant children according to their linguistic diversity. This article can help give some tips.

Key words: treatment of diversity, the United States of America, immigrant students, bilingual education, linguistic minorities, dual immersion.

Primeras oleadas migratorias

Desde los orígenes, Estados Unidos de América se ha definido por su diversidad. Atraídas por los ecos que llegaban sobre mejores oportunidades económicas, y sobre la libertad religiosa y política en el nuevo continente, fueron muchas las personas que en el período comprendido entre 1820 y 1850 dejaron sus hogares en Europa -principalmente en Irlanda, Alemania y Noruega-. Hacia finales del siglo XIX el gobierno estadounidense dispuso un

puerto de entrada especial al país ubicado en Ellis Island, Nueva York, en el que aún se puede leer la bienvenida a aquellos que, cansados y empobrecidos o perseguidos, llegaban hasta el nuevo continente en busca de refugio y mejores oportunidades (Cobb y Rallis, 2005). Esta puerta de entrada estuvo operativa entre 1892 y 1954 y actualmente está preservada como parte del Monumento Nacional de la Estatua de la Libertad. En él aparecen inscritos los valores democráticos de la nación «libertad, justicia, igualdad y dignidad humanas» que proclama la Declaración de Independencia (DeLeón y Reyes, 2005).

Entre 1900 y 1930 la población total de los Estados Unidos pasó de 76 a 122 millones. La segunda gran oleada de inmigración previa a la Primera Guerra Mundial evidenció una gran diversidad tanto cultural como lingüística e incluyó a habitantes de Italia, Rusia, Polonia, Alemania y Suecia. Los italianos, los judíos que huían de Rusia y del Este de Europa y los eslavos fueron los grupos más numerosos (Ngai, 2003). Los inmigrantes que por entonces decidían dejar Europa y cruzar el océano Atlántico para llegar a Estados Unidos eran ambiciosos y decididos. Llegaban a soportar esperas interminables en los puertos de embarque y a sufrir viajes de meses de duración en condiciones inhumanas de hacinamiento e insalubridad. La finalidad de tal arriesgada aventura era alcanzar una vida mejor o conseguir la libertad religiosa y política de la que carecían en sus países de origen.

A medida que los territorios de la Costa Este se superpoblaron, la inmigración se fue asentando en el suroeste de la nación, aún sin explotar. A esto hay que añadir el movimiento -en torno a 1910- de las personas negras, que hasta entonces vivían en las zonas rurales de los estados del sur y que, movidas por el reclamo de mano de obra para las fábricas, se mudaron a grandes núcleos urbanos del norte como Nueva York, Detroit o Chicago. Estos movimientos migratorios internos se acentuaron hacia 1940, momento en el que se calcula que alrededor de dos millones de personas negras participaron en lo que se ha llamado The Great Migration.

La tercera gran oleada inmigratoria, iniciada en la década de 1960, desplazó a personas que, predominantemente, procedían de América Latina y Asia, y no de Europa, como en los casos anteriores.

Predicciones de futuro

Analizando las causas que han hecho que la inmigración haya crecido tanto en Estados Unidos se observa que son varios los factores que han intervenido en este fenómeno;

principalmente, para muchas personas cuyas condiciones de vida en sus países de origen eran del todo precarias y que veían en Estados Unidos mejores oportunidades económicas, el cebo fue el atractivo de una economía boyante. También la opresión política de muchos países y el antisemitismo provocaron que mucha gente buscara un mejor destino para vivir en el que pudieran gozar de libertad política y religiosa.

Las estadísticas cifran en 23 millones los inmigrantes llegados al país desde 1965 hasta finales del siglo xx, la mayoría de los cuales procede de América Latina y Asia.

Dentro de menos de 50 años el fenómeno migratorio habrá provocado que la población de Estados Unidos aumente de los 308 millones actuales a más de 400.

La llegada masiva de inmigrantes, unida a su descendencia, son los factores determinantes de todo el crecimiento actual de la población en Norteamérica.

No cabe duda de que el ataque terrorista del 11 de septiembre de 2001 supuso un punto de inflexión en la historia contemporánea y que ha planteado desafíos significativos en las leyes migratorias de Estados Unidos. En esta década, este lamentable suceso ha borrado la visión altruista y romántica de historias de acogida a los inmigrantes como la del *Mayflower* y ha acrecentado la visión más cruda, la de aquellos que perciben la inmigración de forma negativa por el impacto que la masiva llegada de inmigrantes tiene en la economía y en la geografía de algunas áreas en que se concentra más población extranjera. De cualquier manera, la Constitución norteamericana y su propia cultura proporcionan un marco en el que todos los individuos tienen igual protección bajo la ley, así como las mismas oportunidades para alcanzar una vida mejor. La idea del *American dream* todavía atrae a mucha gente y es el caldo de cultivo de la diversidad de la nación.

La población mundial pasará de 6.400 millones en 2004 a 7.900 millones en 2025 de acuerdo con las tasas de mortalidad y fertilidad. Mientras que en Europa se espera solo un crecimiento de seis millones, en África será de 438 millones, en Asia de 903 millones y, en América Latina y el Caribe de 136 millones. Estos datos van a repercutir indiscutiblemente en la inmigración hacia Estados Unidos, pues algunos de estos países no son capaces de garantizar una cierta calidad de vida a tal número de habitantes. Por ejemplo, solo México ha pasado de tener 27 millones de habitantes a llegar a 100 entre los años 1950 y 2000. Para el año 2025 se espera que este país alcance los 134 millones de habitantes, lo que hace pensar que muchos mexicanos seguirán emigrando al país vecino.

Otro factor que va a influir indiscutiblemente en el cambio demográfico de la nación norteamericana es el aumento de los matrimonios interraciales y, consecuentemente, del número de hijos en el seno de familias mixtas.

Estados Unidos es una nación multiétnica: «In a very real sense, the United States is a mosaic of men and women of different colors, religions, and nacional origins. We are a microcosm of the world itself. We have become the first universal nation» (Nieto, 2001 p. 152). Si bien a mediados del siglo xx, Estados Unidos se caracterizaba por una cultura mayoritaria angloprotestante y de habla inglesa, actualmente, se está transformando en una sociedad fruto del mestizaje (Deleón y Reyes, 2005).

Analizando los datos del *Statistical Abstracts of the United States* del año 2010, se observa que la población hispana –con casi 37 millones– representa ya el 13% de la población de Estados Unidos. Al grupo latino le sigue el oriental en ritmo de crecimiento y el afroamericano en tamaño.

Curiosamente, el censo de 2000 permitió por primera vez en la historia de los Estados Unidos que los ciudadanos se identificaran con más de una raza¹. Es más que seguro que en las próximas décadas la balanza del censo se incline favorablemente hacia este grupo mixto.

Así pues, esta realidad social tiene su fiel reflejo en las aulas, en las que se dan muchos casos como el que cita Nieto (2004):

My parents are Black and White American. I come from a long heritage. I am of French, English, Irish, Dutch, Scottish, Canadian, and African descent... I don't really use race. I always say, «My father's Black, my mother's White, I'm mixed» (p. 57).

Esta paleta de colores ha influido notablemente en decisiones tomadas en materia de política educativa. Atrás quedó la metáfora de la nación vista como un *melting pot*² u olla a presión en la que todas las culturas se fundían respondiendo a un paradigma asimilacionista, que considera que el dominio limitado del inglés es una incapacidad que hay que superar cuanto antes para incorporar las minorías a la cultura dominante y evitar así que se conviertan en una carga para la sociedad o en una fuerza divisora. Este paradigma considera que el idioma materno ralentiza el proceso de asimilación. Hoy el país responde más a un paradigma intercultural convertido en una *tossed*

⁽¹⁾ El término 'raza' se utilizó masivamente en la década de los sesenta como una manera rápida de clasificar a la gente según sus diferencias biológicas. En realidad, es una falsa clasificación heredada del siglo xvii que se sigue utilizando mucho en Estados Unidos; sin embargo, no es la más apropiada ya que aparta el constructo cultural y se ciñe más a las apariencias físicas.

⁽²⁾ El término *melting pot* viene de una obra de teatro escrita por Israel Zangwill en 1909 en la que el autor ilustraba la prevalencia de un fuerte sentimiento nacionalista que desencadenó la imagen de una cultura homogénea: «America is God's Crucible, the Great Melting Pot where all the races of Europe are melting and reforming!».

salad o ensalada con muchos ingredientes culturales y lingüísticos revueltos, pero identificables por separado.

Los alumnos monolingües y monoculturales son actualmente minoría en las escuelas norteamericanas (Schechter y Cummins, 2003).

Atención a la diversidad lingüística

Los siglos XVIII y XIX destacaron por la ausencia de una política uniforme en materia de atención lingüística a los alumnos inmigrantes. En aquellos enclaves donde se asentaron la mayoría de los grupos inmigrantes –alemanes, franceses y holandeses principalmente– la Iglesia y grupos asociados a ella se encargaban de administrar servicios en la lengua de la comunidad. Surgieron escuelas allegadas a las Iglesias en las que la enseñanza se impartía en la lengua del grupo al que se prestaba ayuda y el inglés se enseñaba como segunda lengua. Algunas escuelas públicas empezaron a ofrecer programas bilingües como iniciativa para atraer a las minorías.

A principios del siglo XX, la respuesta nacionalista fue adoptar una orientación de explícita asimilación hacia grupos que se manejaran con otras lenguas. De acuerdo con esta orientación, las lenguas minoritarias se veían como una amenaza social a la unidad de la nación, problema que terminó imponiendo a las minorías los valores de la cultura anglosajona y la lengua inglesa. La forma de institucionalizar esta postura asimilacionista consistió en recortar los fondos públicos destinados a las escuelas privadas y a las afiliadas a la Iglesia y eliminar los programas bilingües de las escuelas. Se escolarizó a los alumnos inmigrantes en inglés y estos dejaron de recibir ayuda en sus lenguas maternas. Se quemaron libros bilingües y se despidió a muchos maestros. El uso exclusivo del inglés en las escuelas prevaleció hasta 1940. Afortunadamente, esta asimilación lingüística no siempre ocasionó una asimilación cultural para todos los grupos de inmigrantes. A aquellos grupos que diferían racial o religiosamente del grupo dominante se les denegó el acceso a la movilidad económica y social incluso después de que hubieran aprendido inglés. En la época anterior a 1950 la norma era la separación legal de grupos raciales y culturales. La segregación tenía un correlato legal y existían leyes como la *Jim Crow*³, que definían

³ Sistema racial que operó mayoritariamente en los estados del sur entre 1877 y 1960 y que consideraba a los afroamericanos ciudadanos de segunda clase.

los grupos raciales y ordenaban que se mantuvieran separados en los lugares públicos (Lindsey, Robins y Terrell, 2003).

A la pérdida que supuso el uso de las lenguas minoritarias hay que añadir el bajo rendimiento que obtuvieron durante décadas los alumnos inmigrantes escolarizados en inglés cuyas dificultades para aprender en la lengua inglesa se achacaban a problemas cognitivos. Por desgracia, estos alumnos fueron derivados a aulas de Educación Especial (Stefanakis, 2000). En definitiva, se culpaba a las minorías de fracasar en un sistema escolar que, en realidad, estaba diseñado para alumnos blancos, de clase media y angloparlantes (Beykont, 1997).

El caso «Meyer versus Nebraska» llevado a la Corte Suprema en 1923 fue el referente para casos posteriores en el reconocimiento legal de la no discriminación basada en las diferencias lingüísticas. Se acusaba a una maestra de Educación Secundaria de haber violado la ley del estado de Nebraska que obligaba al uso «exclusivo de inglés en la escuela» cuando recurrió al alemán para relatar una historia bíblica a un alumno. El período entre las dos guerras mundiales fue una continua exhibición de actitudes hostiles hacia las lenguas minoritarias y de falta de interés por el estudio de lenguas extranjeras. La erosión de las primeras acabó provocando que sus hablantes se sintieran avergonzados de usarlas incluso con los familiares más cercanos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, las actitudes que defendían el uso exclusivo del inglés empezaron a disminuir. Un factor determinante para que se diera este cambio fue el de la consideración de las lenguas extranjeras como un valioso recurso para la defensa nacional. De esta manera, el gobierno federal empezó a otorgar fondos para el estudio de lenguas extranjeras en las escuelas primarias y secundarias.

Los movimientos a favor de los derechos civiles promovieron la iniciativa de los programas bilingües como respuesta a muchas prácticas discriminatorias⁴. La primera escuela bilingüe español-inglés fue la Coral Way Bilingual Program en el estado de Florida.

En 1968 la Ley de Educación Bilingüe⁵ reconoció que el número de alumnos inmigrantes había aumentado en las escuelas de Estados Unidos y exigió que existieran programas bilingües sobre la base del principio pedagógico de que es más fácil adquirir

⁴ El artículo vi de la Ley de Derechos Civiles (1964) recoge: «No person in the U.S. shall, on the grounds of race, color, or national origin, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving federal financial assistance».

⁵ «... To be the policy of the United Status to provide financial assistance to local education agencies to develop and carry out new and imaginative elementary and secondary school programs designed to meet the special education needs [...] of children who come from environments where the dominant language is other than English».

conocimiento comprensivo cuando los alumnos reciben ayuda y pueden usar su lengua materna en el proceso de aprendizaje (Krashen, 1991).

Una vez más, en 1974, la ley se puso a favor de las familias inmigrantes que detectaban prácticas discriminatorias en la escolarización de sus hijos. En el caso «Lau versus Nichols», la Corte decidió que los distritos escolares con gran número de alumnos inmigrantes debían acomodar a los alumnos con necesidades lingüísticas especiales en programas de apoyo por lo menos durante un período de tiempo hasta que la adquisición del inglés como segunda lengua dejara de ser un impedimento para el aprendizaje. Ante la falta de un criterio común en cuanto a cómo atender a tantos grupos diferentes, se optó por situar a los alumnos en aulas regulares y ofrecerles un programa compensatorio de ESL (*English Second Language*). Una iniciativa del gobierno federal de Estados Unidos fue la de contratar maestros bilingües para las aulas en las que la mayoría de alumnos hablara una lengua diferente al inglés. Esto se articuló por medio de varias iniciativas y así surgió el Programa de Profesores Visitantes, que comenzó en el estado de California en 1986, fruto de un acuerdo de colaboración entre el Ministerio de Educación de España y el Departamento de Educación de este estado. El objetivo de dicho acuerdo, que posteriormente ha sido renovado y, dado su éxito, ampliado a otros 29 estados, es el de fomentar la mejora de la calidad de la enseñanza de la lengua y la cultura españolas en Estados Unidos, así como la formación de los profesores que la imparten y el estrechamiento de los lazos culturales entre los dos países.

Durante las décadas de los setenta y los ochenta, el gobierno federal dio ayudas para que continuara la educación bilingüe. La mayor parte de los fondos se derivaron al desarrollo profesional de los maestros, a la formación del personal y administradores de las escuelas, así como a la creación de materiales educativos y herramientas de evaluación. La experimentación con los programas bilingües apoyados desde la legislación dio pie a la creación de múltiples modelos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la atención lingüística al alumnado inmigrante pasó a ser un derecho de igualdad de oportunidades amparado por los derechos civiles de las minorías, aunque no se definió un programa ni un modelo concreto para preservarlo. En realidad, la educación en la lengua materna de los alumnos se contemplaba más como un remedio de transición hasta que los alumnos adquirieran bien el inglés. Al mismo tiempo, emergía con fuerza y en paralelo el movimiento English-Only ('únicamente inglés') de quienes se oponían radicalmente a la educación bilingüe y promovían leyes restrictivas para que el gobierno redujera el uso de otras lenguas en el gobierno y la sociedad civil.

Finalmente en 2002, el Congreso rechazó la Ley de Educación Bilingüe de 1968 (*Bilingual Education Act*), que había financiado el desarrollo de programas, la formación de profesores y los servicios de apoyo durante más de 30 años. Todavía hoy sigue abierto el debate sobre la atención a la diversidad lingüística y cultural y quedan muchos temas por discutir sobre la efectividad de la educación bilingüe a favor del alumnado inmigrante, así como sobre cuál es el modelo más apropiado y que mejor funciona. No obstante, en todo el país está creciendo de forma considerable el modelo de escuela bilingüe Two-Way Immersion/Dual Language Immersion (Lindsey et ál., 2003) cuyo éxito se relaciona con la implementación de las dos lenguas paulatinamente, la buena formación de los maestros en la filosofía y metodología del modelo y un apoyo considerable de la comunidad educativa (Brisk, 2000; Lindholm-Leary, 2005).

No hay ninguna duda de que las escuelas que han conseguido grandes logros académicos con los alumnos inmigrantes son aquellas que abordan las necesidades basadas en la diferencia lingüística ofertando programas bilingües que contemplan, en cualquiera de sus modalidades, la instrucción en la primera lengua de los alumnos y que apoyan la diversidad cultural. Por otro lado, en los últimos años, ha habido un cambio positivo en la percepción sobre el bilingüismo, que se refleja en un incremento considerable en la demanda de educación bilingüe entre muchos ciudadanos de distinta extracción social; esto se da especialmente entre las clases mejor formadas, que ven en la posibilidad de recibir una educación bilingüe una ventaja lingüística, política, económica y sociocultural. Las actuales tendencias en materia de enseñanza de lenguas en Estados Unidos indican que ha aumentado el número de alumnos que estudian otros idiomas además del inglés; que se ha adelantado el nivel escolar en el que se inicia el aprendizaje de una lengua extranjera; que ha crecido el interés de las escuelas privadas y de algunas públicas por la enseñanza de idiomas desde los primeros años de escolarización; que cada vez es mayor la exigencia de haber cursado un idioma extranjero en la Educación Secundaria como requisito para acceder a una institución de Enseñanza Superior; que el español se ha consolidado como primera lengua de estudio en las escuelas secundarias seguida del francés y el alemán; y que la oferta de 'español para hispanohablantes' ha crecido notablemente en la Educación Secundaria dado el interés de la población hispana, que no quiere olvidar su lengua materna⁶ (Gómez Dacal, 2000).

⁶ Mantenido en cuanto a la expresión oral entre las familias, pero apenas utilizada de forma escrita en ámbitos más formales.

Conclusiones

La organización y la planificación de las escuelas norteamericanas para atender la diversidad lingüística ha conocido, principalmente, tres orientaciones (Ruiz, 1984). La primera, la 'lengua vista como problema', responde a la visión de muchos administradores de la educación que han visto en la falta de competencia en inglés de muchos niños recién llegados a Estados Unidos un grave problema para su escolarización. Por ello, se los provee con programas de inglés como segunda lengua o ESL. Una segunda orientación, 'la lengua vista como derecho', se ilustra bien en los derechos de las minorías lingüísticas del país vecino, Canadá, e implica que los maestros y las escuelas tengan la obligación ética de animar y apoyar el uso de las lenguas minoritarias. La tercera propuesta es la de ver 'la lengua como recurso' educativo que debe alimentarse para beneficio de todos los grupos de la comunidad (Nieto, 2001). Un ejemplo de esta orientación y de excelencia educativa es la propuesta hecha por las escuelas que responden al modelo Two-Way Immersion/Dual Language Immersion, cuya filosofía es el aprendizaje de lenguas a través de la integración de diferentes grupos lingüísticos y de procedencias culturales diversas para el beneficio de toda la comunidad y no solo de la de unos grupos determinados.

En Estados Unidos han existido básicamente tres modelos de educación bilingüe: programas de transición de la L1 a la L2 (inglés); programas de mantenimiento de la L1; y finalmente, programas de enriquecimiento en los que se oferta una L2. En los programas de transición -que han sido y son los más comunes- la idea es que los alumnos recién llegados reciban instrucción académica en su L1 e instrucción diaria en ESL (*English as a Second Language*) hasta que estén preparados para recibir instrucción total en inglés (Baker, 2000). En los programas de mantenimiento, los alumnos reciben instrucción en su lengua nativa una parte del día para determinadas materias y en inglés para el resto. Por el contrario, los programas de enriquecimiento ofrecen enseñanza en una lengua extranjera a través del currículo y durante parte del día -mayor o menor según los programas-, enseñanza en inglés de una o dos materias o de la propia lengua inglesa como tal.

Un error bastante extendido en la atención a las minorías lingüísticas ha sido el de ofrecer modelos académicos bilingües basados más en la recuperación o en la compensación que en el enriquecimiento del currículo. La meta de los modelos bilingües debe ser desarrollar competencia bilingüe en sus alumnos porque una vez que un alumno es competente en su propia lengua es más fácil que lo sea también en otra. Además, el éxito de la educación bilingüe bien planteada radica en que fomenta entre los alumnos el orgullo de sus culturas y de sus propias lenguas.

El modelo bilingüe que realmente está teniendo éxito en Estados Unidos (Two-Way Immersion/Dual Immersion Language) y que ha sido analizado en investigaciones previas de estudio de caso (Nieto, 2004; Lindholm-Leary, 2005) se basa en la teoría de integrar a las minorías lingüísticas con la mayoría dominante y conseguir que, al seguir la instrucción en dos lenguas, ambos grupos alcancen competencia bilingüe y desarrollen actitudes de respeto hacia otras culturas (Nieto, 2004; Lindholm-Leary, 2005). En definitiva, está planteado para conseguir el enriquecimiento curricular.

Sean pues estas reflexiones las que nos sirvan de horizonte para poner freno a las desigualdades debidas a la diferencia cultural y lingüística y las que nos den pautas para reestructurar mejor las escuelas y conseguir que respondan a los parámetros de equidad.

Referencias bibliográficas

- Baker, C. (2000). *A Parents and Teachers' Guide to Bilingualism*. New York: Multilingual Matters LTD.
- Bayor, R. H. (2003). *Race and Ethnicity in America*. New York: Columbia University Press.
- Beykont, Z. F. (1997). School Language Policy Decisions for Nondominant Language Groups. En H. D. Nielsen y W. K. Cummings (Eds.), *Quality Education for All: Community-Oriented Approaches*, (79-121). New York: Garland.
- Brisk, M. E. (2000). Good Schools for Bilingual Students: Essential Conditions. En Z. F. Beykont (Ed.), *Lifting Every Voice: Politics and Pedagogy of Bilingualism*, (209-220). Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Publishing Group.
- Cobb, C. y Rallis, S. F. (2005). Policies for a Pluralistic Society. En P. Osborn (Ed.), *Language and Cultural Diversity in U.S. Schools. Democratic Principles in Action*. London: Praeger.
- Cummins, J. (1991). The Development of Bilingual Proficiency from Home to School: a Longitudinal Study of Portuguese-Speaking Children. *Journal of Education*, 173, 85-98.
- (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: C.A.B.E.
- DeLeón, W. y Reyes, X. A. (2005). Multicultural Education is Good for the United States beyond Sensitivity Training. En P. Osborn (Ed.), *Language and Cultural Diversity in U.S. Schools. Democratic Principles in Action*. London: Praeger.

- Gómez Dacal, G. (2000). El español en las Enseñanzas primaria y secundaria de Estados Unidos. En *El español en el mundo*. Madrid: Anuario Instituto Cervantes.
- Krashen, S. (1991). *Bilingual Education: a Focus on Current Research*. Washington D. C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Lindholm-Leary, K. J. (2005). *Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*. San José: San José State University Publishers.
- Lindsey, R. B., Robins, K. N. y Terrell, R. D. (2003). *Cultural Proficiency. A Manual for School Leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Montone, C. y Loeb, M. (2000). *Implementing Two-Way Immersion Programs in Secondary Schools* (Educational Practice rep. n.º 5). Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Ngai, M. M. (2003). Race, Nation, and Citizenship in Late Nineteenth-Century America, 1878-1900. En R. Bayor (Ed.), *Race and Ethnicity in America*. New York: Columbia University Press.
- Nieto, S. (2001). We Speak in Many Tongues. Language Diversity and Multicultural Education. En C. F. Díaz, *Multicultural Education in the 21st Century*. New York: Longman.
- (2004). *Affirming Diversity. The Socio-Political Context of Multicultural Education*. New York: Pearson.
- Ramsey, P. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. En S. McKay y S. Wong (Eds.), *Language Diversity: Problem or Resource?* (3-25). New York: Newbury House.
- Schechter, S. y Cummins, J. (2003). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth: Heinemann.
- Schiffman, H. F. (1996). *Language Policy in the United States: Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge.
- Stefanakis, E. (2000). Teachers' Judgments Do Count: Assessing Bilingual Students. En Z. F. Beykont (Ed.), *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism* (139-160). Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Publishing Group.

Dirección de contacto: Irene Verde Peleato. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, 30, 46010 Valencia, España. E-mail: Irene.verde@uv.es