

**Mexicana nacida en el extranjero: analizando la identidad etnolingüística
de hispanohablantes de herencia fronterizos*****Mexicana nacida en el extranjero: Analyzing Ethnolinguistic Identity
of Spanish Heritage Speakers Inhabiting the Borderlands***Rosalva Alamillo¹

RESUMEN

Se examinan identidades etnolingüísticas de hispanohablantes de herencia que habitan la región fronteriza del área metropolitana internacional de San Diego-Tijuana mediante el análisis crítico del discurso de narrativas escritas por estudiantes de un curso universitario avanzado. El objetivo fue determinar las identidades lingüísticamente indexadas mediante etiquetas auto-reportadas para desarrollar mejores prácticas pedagógicas que aborden la identidad etnolingüística en el aula de lengua heredada. Se encontró que la mayoría de los participantes se reconocían como miembros de su grupo étnico, poco más de un tercio se identificó únicamente con la cultura de herencia, y ninguno se identificó solo como estadounidense. Además, el bilingüismo y el biculturalismo se incluyeron como rasgo identitario, junto con la lengua heredada, reportada por casi la mitad. Finalmente, la etiqueta más relacionada con el *espanglish* y las prácticas transnacionales fue «mexicana/o». También se presentan datos cualitativos y recomendaciones para mejores prácticas educativas relacionadas con la identidad etnolingüística.

Palabras clave: 1. identidad etnolingüística, 2. español como lengua de herencia, 3. autoidentificación étnica, 4. sociolingüística, 5. frontera Estados Unidos-México.

ABSTRACT

This research investigates the ethnolinguistic identities of Spanish heritage speakers who inhabit the borderlands in the San Diego-Tijuana international metropolitan area through critical discourse analysis of narratives written by students in an advanced university course for heritage Spanish speakers. The objective was to determine identities linguistically indexed through self-reported labels to develop better pedagogical practices in addressing ethnolinguistic identity in the heritage language classroom. Findings revealed that most participants recognized themselves as members of their ethnic group; a little more than a third identified solely with the heritage culture, but none identified solely as American. Additionally, bilingualism and biculturalism were included as part of their identity, and almost half mentioned that their heritage language was part of their identity; finally, the label most closely related to Spanglish and transnational practices was Mexican. Qualitative data is also presented and recommendations for better educational practices related to ethnolinguistic identity are given.

Keywords: 1. ethnolinguistic identity, 2. Spanish as a heritage language, 3. ethnic self-identification, 4. sociolinguistics, 5. United States-Mexico border.

Recibido: 6 de febrero, 2024

Aceptado: 6 de agosto, 2024

Publicación web: 30 de agosto, 2025

¹ San Diego State University (<https://ror.org/0264fdx42>), ralamillo@sdsu.edu, <https://orcid.org/0000-0002-8697-971X>



INTRODUCCIÓN

Para ilustrar lo reconocidas que son algunas comunidades de origen latinoamericano en Estados Unidos dentro del mundo hispanohablante, en 2020 la cerveza mexicana Indio^{MR} celebró la *latinidad* estadounidense al adornar sus etiquetas con vecindarios latinos de costa a costa: Barrio Logan en San Diego, La Villita en Chicago, East End en Houston, Pueblayork en Nueva York y Mission District en San Francisco.² Más de 60 millones de personas, es decir, el 18.5 por ciento de la población de Estados Unidos, conforman la comunidad latina/o³ (Alonzo, 2020). En ese mismo año, el 40.3 por ciento de la población de California y el 34.3 por ciento de la población del condado de San Diego se identificaron como parte de este grupo demográfico, constituyendo así el grupo étnico más numeroso del estado (Data U.S., s.f.). Este estudio se llevó a cabo en San Diego, California, una ciudad que comparte frontera con Tijuana, México. La ubicación fronteriza de San Diego y el constante flujo de personas provenientes de México convierten al área metropolitana internacional San Diego-Tijuana en un espacio propicio para el estudio de la identidad etnolingüística.

La identidad etnolingüística constituye un aspecto central en los inmigrantes y sus descendientes, pues influye en la manera en que los individuos se perciben a sí mismos como miembros de una sociedad. Al mismo tiempo, contribuye a moldear sus sentimientos de inclusión o exclusión tanto al interior de los grupos culturales de herencia como en la cultura dominante. En la actualidad, muchas preguntas acerca de la identidad etnolingüística de grupos minoritarios en distintos contextos sociales permanecen sin respuesta; por ejemplo, cómo la preservación o la pérdida de las lenguas de herencia se ven afectadas por las actitudes identitarias en los contextos fronterizos. Valdés define a un aprendiz o hablante de herencia como alguien «que creció en un hogar donde se habla una lengua distinta al inglés. El estudiante puede hablar o simplemente comprender la lengua de herencia y ser, en cierta medida, bilingüe en inglés y en la lengua de herencia» (Valdés, 2001, p. 1).

Dado que no existen investigaciones que examinen específicamente las identidades etnolingüísticas de hablantes de español como lengua de herencia (HELH) en San Diego, este estudio se propone analizar las identidades indexadas lingüísticamente a través de etiquetas autodescritas entre HELH en esta área. El objetivo es comprender mejor qué identidades adoptan o no adoptan y, a partir de ello, desarrollar prácticas más pertinentes para abordar la identidad etnolingüística en el aula de lengua de herencia (LH), con el fin de enriquecer los enfoques curriculares y pedagógicos dirigidos a estos estudiantes.

² Para más información sobre la estrategia de mercadotecnia de la cerveza, véase Agencia Montalvo (2018).

³ El término «latinx» fue el utilizado originalmente para englobar al grupo de individuos y comunidades a los que se hace referencia en este trabajo, definido como «una persona de origen o ascendencia latinoamericana» (Oxford English Dictionary, s.f.). Como parte de la política editorial de El Colegio de la Frontera Norte, el término «latinx» se sustituye por latina/o.

En este estudio se investiga cómo las personas HELH perciben su LH y si estas adoptan el bilingüismo, el biculturalismo y el *espanglish*⁴ como elementos que contribuyen a su identidad étnica. Así mismo, se examina si los participantes llevaron a cabo prácticas transnacionales, las cuales pueden influir en la formación de actitudes lingüísticas y afinidades sociales. En el caso de los HELH, las prácticas transnacionales contribuyen a la experiencia de la cultura de herencia (CH), lo que a su vez contribuye con la identidad lingüística.

La identidad es un tema central en la educación de la lengua de herencia porque, por ejemplo, las actitudes hacia la LH y la CH pueden influir en la autoestima individual y en el orgullo étnico y familiar (Sánchez-Muñoz, 2013). Además, las actitudes positivas hacia la lengua y la cultura de herencia pueden motivar a los individuos a (re)aprender la LH y, posiblemente, a transmitirla a la siguiente generación (Toribio, 1999, Kondo-Brown, 2000; Park y Sarkar, 2007; Rivera-Mills, 2012; Landsberry, 2017; Makarova *et al.*, 2019), contribuyendo así a una sociedad lingüísticamente diversa. En contraste, «cuando los individuos dejan de identificarse con una cultura específica, puede existir una menor motivación para mantener un vínculo lingüístico con esa cultura» (Henderson *et al.*, 2020, p. 29). Comprender cómo el entorno sociocultural local, en este caso un contexto fronterizo, moldea la identidad de los HELH permite a los instructores de español como lengua de herencia entender mejor y actuar en favor de las realidades de sus estudiantes. Así mismo, las identidades etnolingüísticas de las personas de ascendencia latinoamericana en Estados Unidos se construyen en una sociedad donde existen desequilibrios de poder entre distintos grupos. Su desplazamiento no es solo físico, sino también psicológico y cultural (Aparicio, 2004); en este sentido, asumir la LH y la CH puede constituir también una forma de resistencia y de rechazo frente a estos desequilibrios sociales.

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio son:

1. ¿Abordan los HELH su identidad étnica en sus escritos? En caso afirmativo, ¿qué tipo de etiquetas prefieren para referirse a su identidad étnica?
2. ¿Consideran los HELH el bilingüismo y el biculturalismo como parte de su identidad?
3. ¿Mencionan los HELH tener una identificación positiva con su LH?
4. ¿Mencionan los HELH usar y tener una identificación positiva con el *espanglish*?
5. ¿Mencionan los HELH realizar prácticas transnacionales?

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA IDENTIDAD ÉTNICA EN DESCENDIENTES DE LATINOAMERICANOS EN ESTADOS UNIDOS

El estudio de la identidad étnica en estas comunidades es complejo, debido a que se encuentran en situaciones de minoría y racialización en su contexto social, así como al hecho de que representan una mezcla de razas y culturas. La identidad étnica, entendida como «un sentimiento subjetivo de pertenencia o afiliación a un grupo social definido en términos de un ancestro étnico común y una

⁴ Zentella (1997) define el «*espanglish*» como una práctica sistemática de cambio de códigos entre algunos bilingües que consiste en insertar palabras o frases en inglés al hablar español, y viceversa. En esta investigación, dicho término no tiene connotaciones negativas.

variedad lingüística compartida» (Noels, 2017, p. 1), no es estática y se espera que se transforme a lo largo del tiempo, entrelazándose con otros factores como la raza, el estrato social, el género y el país de origen. En contextos multiculturales, la identificación étnica puede volverse aún más compleja y los individuos pueden atravesar etapas en las que fluctúan entre sentimientos positivos o negativos hacia su grupo étnico, dependiendo, entre otras razones, de su edad y del contacto/falta de contacto con miembros/no miembros de su grupo étnico.

En el enfoque posestructuralista de He (2006), la identidad no se concibe como la suma de atributos estáticos, sino como un «proceso de constante emergencia y devenir» (p. 7), una conceptualización que se adopta en el presente estudio, dado que los individuos son dinámicos, diversos y están en constante cambio (Peirce, 1995). Este enfoque resulta especialmente relevante, ya que la mayoría de los participantes de este estudio –jóvenes con una edad promedio de 23 años– están construyendo su identidad en un contexto multicultural muy distinto al de sus cuidadores, quienes pudieron haber llegado a Estados Unidos desde países de habla hispana predominantemente «monolingües». No obstante, esto no implica que los individuos de primera generación tengan identidades menos dinámicas, complejas o cambiantes.

La identidad también se ve moldeada por las circunstancias y los contextos individuales (Keith y Pile, 1993), así como por la temporalidad y el espacio, incluyendo los entornos sociales que el individuo habita, ha habitado o habitará (He, 2014). Se construye de manera coactiva, tanto individualmente (subjetiva) como socialmente, a través de las relaciones entre «el yo» y «los otros» (Liebkind, 1995, p. 83). Además, está profundamente influida por los sistemas de creencias de la sociedad, los cuales asignan posiciones de poder en configuraciones sociales desiguales (Showstack, 2018). Este fenómeno es particularmente evidente en personas de ascendencia latinoamericana que viven en zonas fronterizas de Estados Unidos, cuya identidad étnica también se ve afectada por la discriminación y los prejuicios.

Estos aspectos «han demostrado cambiar la manera en que los individuos se perciben a sí mismos, al mundo y a los demás» (Pabón Gautier, 2016, p. 330). Por lo tanto, la identidad puede considerarse tanto un fenómeno social como una práctica social, ya que se construye a través de nuestra performatividad en distintos espacios, de la manera en que decidimos expresar nuestra apariencia física y de los grupos con los que deseamos o no afiliarnos (Escobar y Potowski, 2015). Las dinámicas siempre cambiantes de la identidad residen en estas interconexiones entre el yo y sus contextos. En este sentido, la autoidentificación constituye un aspecto crucial de la identidad étnica, dado que las personas no necesariamente incorporan su origen étnico como parte de su identidad personal.

En Estados Unidos tanto la estigmatización del español como la racialización de las identidades latinas pueden contribuir a la lucha interna de estas comunidades o incluso a su alienación respecto a su grupo étnico, debido a las inequidades presentes en los contextos sociales: no cuentan con las mismas oportunidades que el grupo hegemónico, y el valor social del idioma inglés es superior al del español. De acuerdo con Umaña-Taylor *et al.*, (2002), el estudio de la identidad étnica de los individuos minorizados en las sociedades multiculturales, desde una perspectiva de aculturación,

considera tres posibles orientaciones en relación con la cultura: *a)* identificación étnica: mantener los valores de la cultura de origen sin adoptar los del grupo dominante; *b)* identificación bicultural: mantener los valores de la cultura de origen y adoptar los del grupo dominante; y *c)* identificación con el grupo dominante: no mantener los valores de la cultura de origen y adoptar los del grupo dominante.

El lenguaje, además de servir para comunicarse, también se utiliza para crear y reclamar identidades (Baker, 2006, citado en Makoni, 2018). Así mismo, las identidades –un fenómeno lingüístico central– «se construyen intersubjetivamente a través de varias relaciones, a menudo superpuestas y complementarias, que incluyen similitud/diferencia, autenticidad/artificio y autoridad/deslegitimación» (Bucholtz y Hall, 2005, p. 597). De manera indirecta, las lenguas y los dialectos funcionan como diferenciadores sociales y marcadores de identidad (Choi, 2015). En el contexto estadounidense, cuando la primera lengua de una persona es minoritaria, mantenerla requiere un esfuerzo proactivo y el apoyo de la familia y del personal escolar (Landsberry, 2017), incluso en las zonas fronterizas. Estudios previos han identificado la lealtad lingüística, la transmisión intergeneracional, la frecuencia de uso, la competencia y la edad de adquisición como variables en la transmisión de la LH (Rivera-Mills, 2012). También se ha observado que a menudo existe un vínculo entre bilingüismo e identidad en individuos minorizados (Edwards, 2013). Por ejemplo, Zentella (2016) encontró que los individuos bilingües fronterizos que viven en San Diego-Tijuana reconocen la importancia del español como parte de su identidad mexicana, independientemente de su lengua dominante, y que el lugar de nacimiento rara vez determina la identidad de los participantes –hallazgos similares a los de este estudio–.

Los factores interrelacionados que se analizan a continuación son relevantes para los objetivos de este estudio, ya que también moldean las identidades de los grupos latinos en Estados Unidos: la asignación de recursos basada en el concepto de raza, la dicotomía grupo minoritario/mayoritario, las ideologías lingüísticas, los esfuerzos por erradicar las lenguas distintas al inglés y el purismo lingüístico. Para comenzar, la raza, como construcción social, contribuye tanto a la identidad como a los desequilibrios sociales. Omi y Winant definen la formación racial como «procesos históricos y gubernamentales mediante los cuales diversas categorías raciales han sido socialmente creadas y destruidas. La categoría de «raza» simboliza conflictos sociales al referirse a características físicas humanas; sin embargo, no es fija, sino variable a lo largo del tiempo» (Omi y Winant, 1994, citados en Feagin, 2006, p. 6).

Por su parte, Feagin (2006) ha identificado que, en Estados Unidos, el análisis tradicional de la raza oculta las jerarquías institucionales de poder y riqueza que privilegian a los blancos y empobrecen a los grupos subordinados. Por lo tanto, el concepto de raza dificulta la formación de identidad entre los descendientes de latinoamericanos en Estados Unidos, ya que las identidades de estos individuos son percibidas como menos deseables que las de los blancos. Esto es resultado de ciertas ideologías y actitudes presentes en Estados Unidos, y no un hecho aleatorio. Además, en dicho país los grupos étnicos minorizados suelen percibirse como desviaciones del grupo mayoritario, el cual generalmente establece el estándar normativo en el contexto macrosocial y

concentra la mayor parte del poder social, político y económico. Así mismo, la categoría de «mayoría» se asocia con un estatus de legitimidad, situando a los individuos minorizados fuera de dicho estatus (Liebkind, 1995, p. 85). Esta dinámica puede llevar a que las personas latinas en EE. UU. se perciban a sí mismas como estadounidenses ilegítimas o menos legítimas.

De acuerdo con la teoría de la identidad social, los miembros de grupos subrepresentados pueden experimentar efectos psicológicos negativos si desarrollan una «identidad social negativa» (Tajfel, 1978; Tajfel y Turner, 1979). Además, los individuos que se identifican con dos grupos distintos cuyos valores son conflictivos pueden enfrentar dificultades para construir una identidad bicultural (Tajfel, 1978). Así mismo, la identidad no necesariamente se ajusta a las fronteras geopolíticas ni a las barreras étnicas (He, 2014). El espacio físico que habita una persona constituye solo uno de los determinantes de las experiencias de vida y de las circunstancias que moldean las identidades individuales y sociales. Por ejemplo, algunos individuos que viven en zonas fronterizas pueden residir en un lado de la frontera y estudiar y/o trabajar en el otro. Estas experiencias transnacionales contribuyen de manera significativa a la formación de sus identidades.

En contextos multiétnicos y multilingües, los individuos se integran en diversos grados y, con frecuencia, experimentan subordinación y exclusión debido a la estigmatización de identidades que se apartan de la norma (Velasco Ortiz y Contreras, 2014). Así mismo, quienes habitan entornos multilingües enfrentan el desafío constante de equilibrar su identificación con determinados idiomas y su diferenciación respecto a ellos (Parra, 2016). Por esta razón, las identidades de hablantes bilingües o multilingües no pueden equipararse a las de hablantes monolingües, ya que los contextos socioculturales y las variables implicadas en la construcción identitaria son considerablemente diferentes (Bakić y Škifić, 2017). En este sentido, como sostiene Liebkind (1995, p. 86), «elevar la identidad social de los grupos minoritarios subordinados constituye un acto revolucionario, al inducir a estas minorías a percibir la injusticia desde una perspectiva renovada».

Además, las ideologías lingüísticas «son los sistemas de valores y creencias en torno al lenguaje, las variedades lingüísticas y las lenguas» (Leeman, 2018, p. 438). Para muchos HELH, la decisión de comunicarse en la lengua de herencia o en la lengua dominante (inglés) puede depender, entre otros factores, del valor social desigual que estas lenguas poseen en su entorno. De manera similar, las ideologías lingüísticas reestructuran y distorsionan la relación entre las formas lingüísticas (índice) y el grupo social al que remiten (Milroy, 2004). Las ideologías lingüísticas hegemónicas tienden a estigmatizar las lenguas distintas al inglés y a conceptualizarlas como amenazas para la identidad nacional de Estados Unidos (Leeman, 2018). Por ejemplo, elegir comunicarse en la propia lengua de herencia puede interpretarse como una falta de disposición a asimilarse a las costumbres estadounidenses, generando presiones que contribuyen a la pérdida del español entre los hablantes en Estados Unidos. En contraste, las actitudes positivas hacia las LH y CH se asocian con una mayor competencia lingüística y con la preservación de la lengua de herencia (Kondo-Brown, 2000; Bradley, 2013; Henderson *et al.*, 2020), así como con un sentido más fuerte de identidad (Henderson *et al.*, 2020). Así mismo, como observaron Mejías *et al.* (2003), cuando una lengua es valorada socialmente, su relevancia e importancia social se incrementan.

Así mismo, las acciones orientadas a erradicar el español en Estados Unidos y la promoción del purismo lingüístico representan desafíos particulares para los HELH. Por un lado, a partir de 1983, el movimiento «solo inglés» (*English-only movement*) buscó establecer el inglés como lengua oficial de Estados Unidos (Showstack, 2018). Este movimiento persiste hasta la actualidad, dado que algunas de las leyes que promovió continúan vigentes, como la oficialización del inglés en varios estados, incluido California. La educación exclusivamente en inglés fomenta la asimilación y la aculturación, desalentando el uso de las lenguas de herencia y, como consecuencia, afectando la formación de la identidad etnolingüística. Además, constituye «violencia simbólica así como negligencia educativa, dado los beneficios educativos bien documentados de la escolarización bilingüe y en lengua materna» (Leeman, 2018, p. 347). Esta ideología también perpetúa la estigmatización del español y la racialización de las comunidades de origen latinoamericano en Estados Unidos; por ejemplo, asocia el uso del español con pobreza y fracaso académico, y presenta el bilingüismo como una fuente de déficit psicológico (Zentella, 2002). Como resultado, los hispanohablantes son discriminados e, incluso, multados o detenidos por utilizar esta lengua en estados como Texas o Montana (Baron, 2009; Chappelle, 2019).

Por otro lado, muchos hispanohablantes monolingües adoptan una visión purista del idioma y descalifican a los HELH, calificándolos de pochos o mochos porque no dominan correctamente la lengua. La legitimidad de la identidad de los HELH se ve socavada por la percepción errónea de que carecen de competencia en ambos idiomas y de que el uso del inglés constituye un signo de asimilación (Zentella, 2007). En este sentido, la estandarización lingüística y las ideologías puristas están lejos de ser inofensivas (Milroy, 2004). Flores y Rosa (2023) proponen un marco raciolingüístico para cuestionar los esfuerzos dirigidos a modificar los comportamientos lingüísticos de sujetos racializados.

En las zonas fronterizas, las leyes federales y estatales inciden en las prácticas educativas y lingüísticas de los bilingües y los HELH que residen a ambos lados de la frontera (Zentella, 2016); un ejemplo de ello fue la prohibición de la educación bilingüe en California entre 1998 y 2016 (Mongeau Hughes, 2016). Así mismo, persiste la idea errónea de que los individuos fronterizos emplean «códigos lingüísticos estáticos y denigrados» (Zentella, 1997, p. 13). No obstante, desde la perspectiva de los propios hablantes, las prácticas lingüísticas utilizadas en ambos lados de la frontera son diferenciadas. En consecuencia, lo que podría percibirse como un área lingüísticamente homogénea constituye, en realidad, un espacio dialectal heterogéneo (Martínez, 2003). La cultura educativa en las zonas fronterizas suele estar orientada a resistir la presencia del español y de la cultura mexicana (Garza, 2007). En este contexto, Beaudrie y Vergara Wilson (2022) proponen incorporar el desarrollo de la conciencia crítica del lenguaje (CCL) como objetivo central de la educación en LH y replantear los objetivos actuales de esta educación dentro del marco de la CCL. Dicha conciencia permite a los estudiantes reflexionar sobre las dinámicas entre lenguaje y poder, el (des)privilegio de las lenguas y dialectos, así como sobre las ideologías lingüísticas dominantes (Beaudrie y Vergara Wilson, 2022).

Por lo tanto, se evidencia la necesidad de implementar prácticas pedagógicas críticas, como el enfoque de la CCL y la pedagogía fronteriza, que permiten a los educadores vincular cuestiones políticas, ideológicas y sociales con las realidades particulares de las escuelas (Beyer, 2001): «La dimensión experiencial de la Pedagogía Fronteriza involucraba a los estudiantes en interacciones interculturales y binacionales que frecuentemente exponían sus propios límites conceptuales en forma de percepciones y supuestos» (Garza, 2007, p. 4). Dichos enfoques pedagógicos facilitan la discusión de temas relacionados con la identidad etnolingüística en el aula de lengua de herencia. Finalmente, diversos factores adicionales también contribuyen a la configuración de las identidades de las/os latinas/os en Estados Unidos, como la presencia histórica de sus comunidades, su estatus actual como el grupo subrepresentado más numeroso, la vitalidad del español y la preservación de sus valores culturales, entre otros, los cuales no se detallan aquí debido a la extensión de este artículo.

MÉTODO

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 37 hablantes de español como lengua de herencia que residen en el área metropolitana internacional San Diego-Tijuana. La muestra consistió en estudiantes universitarios inscritos en un curso electivo avanzado de lenguas de herencia que cumplía con los requisitos de idioma y los criterios de minoría en español para HELH. Este método de muestreo por conveniencia se empleó debido a restricciones de tiempo y presupuesto. Todos los participantes eran bilingües (inglés/español) y de origen o herencia latinoamericana, aunque algunos se desplazaban diariamente y otros residían en San Diego; no obstante, no se disponía de acceso a estos datos con mayor precisión. La edad promedio fue de 23.7 años (rango: 19-35). Doce participantes informaron haber crecido en México, 10 en Estados Unidos y uno en ambos países; 14 no divulgaron esta información. Entre los participantes nacidos en México, dos provenían de la ciudad de Tijuana, dos de Ciudad de México, uno del estado de Zacatecas y uno de Michoacán; todos ellos migraron a Estados Unidos entre los 4 y los 17 años de edad. En el cuadro 1 se presentan los lugares de nacimiento de los participantes.⁵

Cuadro 1. Lugar de nacimiento de los participantes

Lugar de nacimiento	Núm.
California	22
Otros estados de EE. UU.	6
México	6
No revelado	3
Total	37

Fuente: Elaboración propia con datos de los participantes.

⁵ Esta información se obtuvo de las composiciones.

La mayoría de los participantes (75.7 %) eran hijas/os de inmigrantes. Respecto a las madres, cuatro habían nacido en Estados Unidos, 24 en México y una en El Salvador; ocho no divulgaron esta información. En cuanto a los padres, dos habían nacido en Estados Unidos y 26 en México; nueve no proporcionaron estos datos. Con respecto a la adquisición del idioma, el español fue reportado como primera lengua por 25 participantes, mientras que el inglés fue indicado como tal por dos participantes; diez no divulgaron esta información.

Composiciones

En total se analizaron 74 composiciones de escritura creativa, las cuales consistieron en una autobiografía y un poema. Cada participante las elaboró como parte de su trabajo académico, con el propósito de desarrollar sus habilidades de alfabetización en su LH. La autobiografía tenía una extensión de dos páginas y estaba redactada en español, mientras que el poema ocupaba al menos media página y se escribía en espanglish, conforme a las instrucciones de la tarea. El objetivo de la autobiografía era promover la reflexión de los estudiantes sobre sus repertorios lingüísticos y culturales, mientras que el tema sugerido para el poema versaba sobre sus experiencias como latinas/os en Estados Unidos. Al final del semestre, la autora solicitó el consentimiento informado voluntario para utilizar sus composiciones con fines de investigación, y los participantes reclutados recibieron crédito adicional por su colaboración en el estudio.

Escribir sobre la identidad no constituía un requisito para ninguna de las composiciones, aunque los temas seleccionados por los estudiantes se relacionaban de manera indirecta con asuntos identitarios. Así mismo, los temas socioculturales leídos y discutidos en clase pudieron haber influido en la elaboración de las composiciones. Se abordaron cuestiones de colorismo y racismo en América Latina y Estados Unidos antes y después de la entrega de los trabajos, lo que propició conversaciones sobre etnicidad, bilingüismo y discriminación etnolingüística. Los estudiantes examinaron también la inequidad y la discriminación basadas en el origen étnico, el color de la piel y el nivel socioeconómico, así como las problemáticas vinculadas con la migración y la falta de oportunidades. En clase se discutió sobre la deportación de inmigrantes indocumentados desde California y algunas de sus consecuencias, como la falta de vivienda y el desempleo. Así mismo, se analizaron las características de los dialectos del español en Estados Unidos, se reflexionó sobre la estigmatización de las lenguas minorizadas, se exploró la relación entre discriminación lingüística y discriminación étnica, y se debatió sobre la etnicidad en relación con el español como lengua de herencia.

Análisis de datos

Cada composición fue estudiada mediante el análisis crítico del discurso (ACD), una técnica que implica descomponer la información y codificarla sistemáticamente. El ACD constituye una herramienta de investigación que vincula el discurso con la estructura social (Fairclough, 1992; Blommaert y Bulcaen, 2020) y, por ende, «a menudo puede usarse para revelar relaciones de poder y cómo ciertos grupos pueden ser marginados» (Adolphus, s.f., párr. 34). En este análisis se identificaron temas relacionados con la identidad y las etiquetas autoinformadas de identidad

etnolingüística, entendidas como «la etiqueta étnica que uno usa para sí mismo» (Phinney, 1990, p. 503), un elemento central en el estudio de la identidad étnica (Tajfel, 1981).

Dado que las narrativas permiten trabajar con el lenguaje «natural» en contexto, se optó por analizar las composiciones escritas por los HELH en lugar de interrogar directamente a los participantes sobre los temas estudiados. La ventaja de analizar textos completos, en lugar de terminología aislada, radica en que «la narrativa se ha utilizado para indicar que las investigaciones cualitativas se ocupan esencialmente de expresiones lingüísticas cotidianas o naturales, y no de frases descontextualizadas o de recuentos abstractos diseñados para análisis computacionales» (Polkinghorne, 1995, p. 6). Las composiciones fueron examinadas en busca de patrones que respondieran a las preguntas de investigación. Posteriormente, los datos se clasificaron en etiquetas de identidad y en temas indexados similares o equivalentes para su cuantificación. Además, se seleccionaron ejemplos representativos con el fin de presentar los hallazgos cualitativos.

RESULTADOS

Algunos de los temas que surgieron en las autobiografías fueron acerca de la problematización de la identidad etnolingüística por parte de las/os estudiantes, las dificultades en la adquisición del idioma inglés, las burlas dirigidas tanto por el manejo de su inglés como de su español, el cambio cultural y lingüístico frente al mantenimiento de la lengua, la devaluación por la variedad de su español, la discriminación racial, la percepción de tener menos oportunidades que las personas blancas de origen no latinoamericano, el choque cultural y el proceso de adaptación al mudarse o estudiar en otro país. Por su parte, los poemas reflejaron temas como el crecimiento en un contexto bilingüe, la resistencia a ser considerados individuos minorizados, la diglosia y las inseguridades lingüísticas.

Interés en abordar la identidad étnica

De los 37 participantes, 30 (81.7 %) mencionaron la identidad étnica en sus composiciones, con un promedio de dos menciones por participante (rango: 1-5). Se registró un total de 62 etiquetas de identidad étnica autoinformadas, de las cuales nueve fueron panétnicas (latina/o),⁶ 26 étnicas (mexicana/o), cuatro regionales (tijuanaense, sinaloense, chilanga y hawaiana) y una local (fronterizo).⁷ Un participante indicó no identificarse ni con su grupo étnico ni con la cultura dominante, declarando ser «ni mexicano ni estadounidense», mientras que otro adoptó una «identidad fluida». De las etiquetas de identificación étnica, 44 aparecieron en las autobiografías y las 18 restantes en los poemas. En el cuadro 2 se presentan estos resultados.

⁶ En California, se prefiere el término latina/o sobre hispana/o, y ambos términos tienen connotaciones diferentes.

⁷ Los individuos que viven en las zonas fronterizas suelen tener prácticas biculturales. Sin embargo, también conforman un grupo aglomerado con una amalgama cultural única.

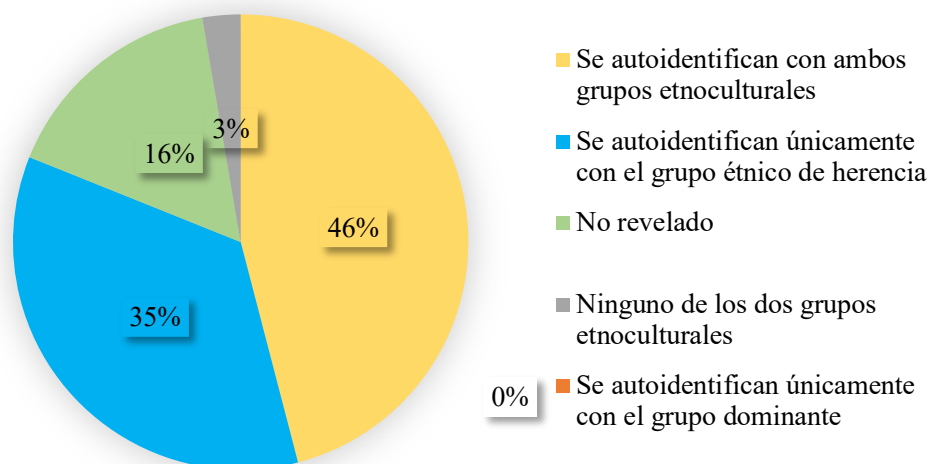
Cuadro 2. Etiquetas de autoidentificación étnica encontradas en ambas composiciones

Etiqueta	Núm.	%
Mexicana/o	26	41.9
Latina/o	9	14.5
Estadounidense	7	11.3
Mexicoestadounidense	6	9.7
Chicana/o	6	9.7
Hispana/o	1	1.6
Regional	4	6.5
Fronterizo	1	1.6
Ni mexicano ni estadounidense	1	1.6
Identidad fluida	1	1.6
Total	62	100

Fuente: Elaboración propia con datos de los participantes.

La mayoría de los participantes indexaron sus identidades mediante etiquetas étnicas, seguidas por etiquetas panétnicas. Esto se interpreta como una aceptación de su cultura de herencia y de su latinidad en lugar de la cultura del país de nacimiento o del país anfitrión. Resulta interesante conocer qué entienden los participantes por términos como «latina/o», «hispana/o» y «chicana/o»; sin embargo, esta información no fue recopilada. Como se muestra en la gráfica 1, 17 participantes (45.9 %) se autoidentificaron con ambas culturas, la de origen latinoamericano y la dominante; 13 (35.1 %) mencionaron identificarse únicamente con el grupo latina/o (en un caso latina/o y hawaiana/o); y uno (2.7 %) no se identificó con ninguno de los grupos; ningún participante declaró identificarse exclusivamente con el grupo étnico dominante; finalmente, seis (16.2 %) no revelaron ninguna identificación étnica.

Gráfica 1. Autoidentificación con grupos etnoculturales



Fuente: Elaboración propia con datos de los participantes.

Aunque la mayoría de los participantes se identificaron con ambos grupos etnoculturales, en general, la mayoría de ellos (81 %) adoptó su grupo de herencia. Esto indica que los participantes sienten que pertenecen más o son más leales a su cultura de herencia. A continuación, se presentan ejemplos de cómo algunos participantes abordaron su identidad:⁸

(1)

a) Yo me identifico como una *chicana*⁹ y tal cual como el título lo dice una *mexicana* nacida en el extranjero. (autobiografía, 107)

b) And to show that I am proud to be *mexicana*. (poema, 116)

c) Being bilingual and a *latina* what a chingona.

[...] Al fin del día I am proud to be a *latina* who knows Spanish. (poema, 130)

d) Cuando aprendí más sobre mi familia, mi cultura *mexicana*, y la historia de México, empecé a sentirme conectada a mis antepasados y a tener orgullo en mi identidad. (autobiografía, 115)

e) Me enorgullece mi origen étnico [...] nuestras raíces, al contrario, es poder compartir y adquirir conocimiento de otra cultura y porque [*sic*] no, hacer una nueva combinación de ambas. Por esta razón, me encanta seguir practicando mi lengua. (autobiografía, 135)

En contraste con los ejemplos 1a-d, el último (1e) menciona esta idea de pertenecer a dos mundos, un sentimiento que puede ser muy común en individuos bilingües/biculturales, especialmente si viven en las zonas fronterizas. Además, algunos participantes expresaron la complejidad de pertenecer tanto a un grupo etnocultural minorizado como al grupo etnocultural dominante. Estos ejemplos revelan la carga de identificarse con un grupo étnico minorizado que es objeto de opresión sistémica:

(2)

a) Que no tenemos identidad, dicen algunos.

But we survive between two worlds, como ningunos. (poema, 136)

b) Stuck between two mundos. (poema, 110)

c) Ser Latino en los Estados Unidos can be a little difficult.

La vida no siempre es un American dream aquí in the United States. (poema, 131)

d) Entonces si alguien me preguntara que si soy americano o mexicano pues diría el típico «Mexican-American»,¹⁰ pero en realidad no me identifico con eso, y [...] empiezo a pensar que soy una persona rara, porque cualquier otra persona estaría bien con decir eso, pero yo no. (autobiografía, 109)

⁸ Estos ejemplos se reproducen de manera literal. Las etiquetas de identidad aparecen en cursivas. El número entre paréntesis al final de los extractos indica el código del participante.

⁹ En esta investigación, «chicana/o» se entiende como una hibridación de las identidades mexicana y estadounidense. Este término también posee una connotación política que excede el alcance de este artículo.

¹⁰ Entiéndase “mexicoestadounidense” (nota del editor).

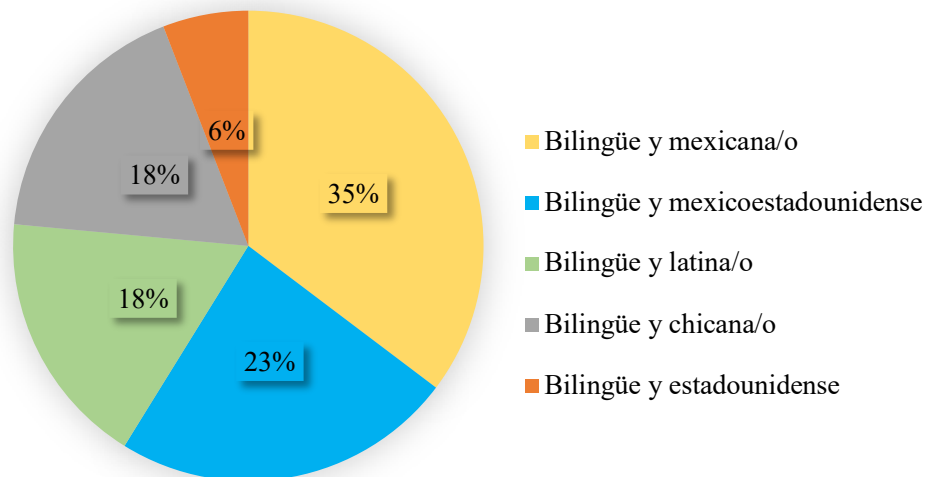
e) Para mí, la cultura de Hawaii no ha sido prominente en mi vida como la cultura chicana, aunque siempre he sido demasiado americana¹¹ para la población mexicana y demasiado mexicana para las personas americanas. (autobiografía, 119)

Estos fragmentos muestran lo difícil que puede ser formar parte de la sociedad dominante para algunos descendientes de latinoamericanos. Esto también es cierto para otros grupos minoritarios, como los asiático-estadounidenses y los afroestadounidenses.

Adopción del bilingüismo y del biculturalismo

De los 30 participantes que mencionaron temas relacionados con la identidad etnolingüística en sus escritos, 17 (60.7 %) hicieron referencia al bilingüismo como un elemento central de su identidad; seis (21.4 %) aludieron al biculturalismo como un aspecto importante; y cinco (17.9 %) mencionaron tanto el bilingüismo como el biculturalismo. El bilingüismo se registró con mayor frecuencia en los poemas que en las autobiografías. Estos hallazgos indican que para los participantes resultaba más fácil autoidentificarse como bilingües que como individuos biculturales, probablemente debido a las complejidades que enfrentan en Estados Unidos por no pertenecer exclusivamente al grupo étnico dominante, tal como se evidenció en ejemplos previos. Entre los 17 participantes que utilizaron la etiqueta *bilingüe*, como se muestra en la gráfica 2, seis (35 %) también se autoidentificaron como *mexicanas/os*, cuatro (23.5 %) como *mexicoestadounidenses*, tres (17.6 %) como *latina/o* y *chicana/o*, respectivamente, y uno (5.9 %) como *estadounidense*.

Gráfica 2. Referencias al bilingüismo en las cinco etiquetas de identidad étnica más frecuentes



Fuente: Elaboración propia con datos de los participantes.

Los patrones observados en los resultados anteriores se mantienen, ya que los participantes vinculan el bilingüismo con el grupo étnico de herencia, mientras que el grupo dominante es el

¹¹ Entiéndase “estadounidense” (nota del editor).

menos preferido, con una combinación de ambos y un término panétnico intermedio. Los siguientes ejemplos muestran cómo algunos participantes consideran el bilingüismo como un aspecto relevante de su identidad:

(3)

a) I was raised speaking Spanish and English,
Just like everyone else in my neighborhood.
To be bilingual is to be a part of two worlds,
Te puedo cantar las de Chente,
And rock out to some Blink-182. (poema, 115)

b) El biculturalismo y el ser bilingüe son características mías que siempre apreciaré por todas las oportunidades y perspectivas que me ha dado. (autobiografía, 118)

c) Al ingresar a la universidad, me di cuenta de que el conocer dos culturas me habría [*sic*] medio continente y que conocer dos idiomas me habría [*sic*] medio mundo. (autobiografía, 132)

De acuerdo con el ejemplo 3a, como se mencionó anteriormente, algunos participantes –quizá la mayoría–, comparten el sentimiento de pertenecer a dos mundos. Esto les permite desenvolverse en dos contextos diferentes que a veces están separados, pero coexisten en una amalgama que constituye una realidad particular para los individuos que viven en las zonas fronterizas. Además, ser bilingüe en una sociedad que valora más la asimilación lingüística que el bilingüismo o multilingüismo puede resultar un desafío, y algunos participantes expresaron la complejidad de crecer siendo bilingües y pertenecer a un grupo minorizado en un entorno multicultural. También escribieron sobre sus inseguridades lingüísticas en su lengua de herencia. Los siguientes ejemplos son ilustrativos:

(4)

a) Doble vida, doble vida. Aburrida, nunca es
They say I'm more American
Cuando hablo en inglés
«We speak English in this country,
Tú hablas el inglés?»
No, sorry señor gringo
Me speaki e-spanish (poema, 113)

b) It is not easy being bilingual due to discrimination from others. (poema, 108)

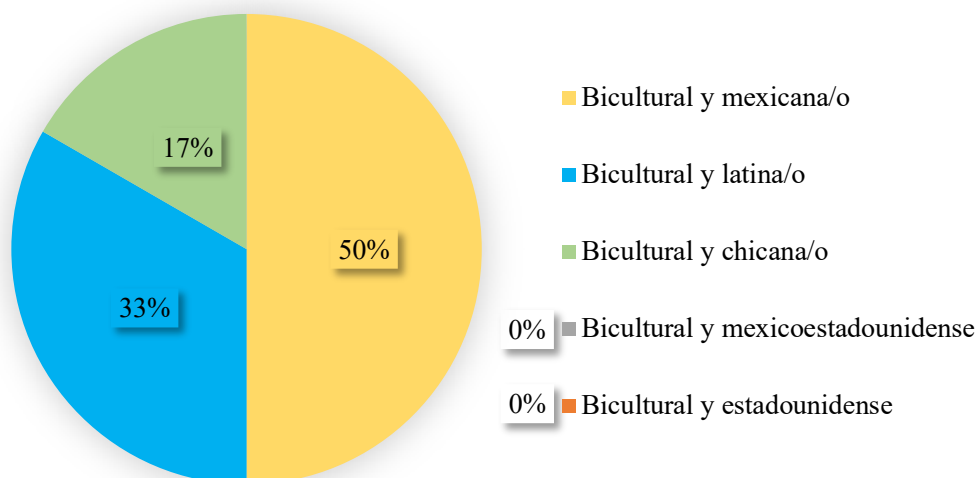
c) I wish I could tell you that I can speak it well. Y poder hablarlo correctamente. Pero no puedo. I can't. No significa que soy malo en las dos lenguas. And even if I am mediocre at best. Comprueba una cosa. That I am bilingual. (poema, 111)

d) Being a woman in the middle of two cultures es difícil. A lo mejor mi español no es perfecto but best believe I will get my point across. (poema, 130)

En el ejemplo 4d resulta evidente el papel que desempeñan las ideologías del español estándar en las actitudes de los participantes hacia su identidad como hablantes de español, ya que algunos

consideran que su variedad de español no es suficientemente «correcta» por no corresponder al estándar. Por otra parte, de los seis participantes que utilizaron la etiqueta *bicultural*, tres (50 %) también emplearon la etiqueta *mexicana*; dos (33.3 %) la etiqueta *latina/o*; y uno (16.7 %) la etiqueta *chicana/o*, mientras que ninguno recurrió a las etiquetas *mexicoestadounidense* ni *estadounidense* (véase la gráfica 3).

Gráfica 3. Referencias al biculturalismo en las etiquetas de identidad étnica más frecuentes



Fuente: Elaboración propia con datos de los participantes.

Una vez más, los participantes prefirieron identificarse con su grupo étnico de herencia en relación con el bilingüismo, y cabe destacar que *chicana/o* es preferido frente a *mexicana/o* *estadounidense*. Los siguientes ejemplos presentan una visión positiva y un sentido de pertenencia a ambas culturas:

(5)

a) Me identifico *mexicana*. But I am really *americana*. Me encanta celebrar el 15 de septiembre. And I also love celebrating the 4th of July. I got the best of both worlds. (poema, 126)

b) Yo creo que soy parte americano y parte mexicano. Es la única forma en la que me puedo describir. (autobiografía, 109)

c) I'm not giving up my lengua or mi cultura, porque de tu Edén monolingüismo, esto es la cura. (poema, 133)

La frase «lo mejor de ambos mundos» (*best of both worlds*) (ejemplo 5a) es muy común en las zonas fronterizas entre México y Estados Unidos, y generalmente se dice con orgullo. En el ejemplo 5b, en lugar de referirse a una mezcla de culturas, el participante expresa la separación de las dos culturas, ejemplificando cómo cada individuo experimenta su biculturalidad de manera distinta. Sin embargo, algunos participantes escribieron sobre episodios difíciles relacionados con ser bicultural:

(6)

a) He says [you] are not welcome here. Aunque this is your home. And has been por los past 28 years. Llegaste con un sueño. Como se dice... The Mexican-American Dream! (poema, 113)

b) Mis maestros blancos juzgaron mi inglés and blamed my Spanish language, tuve que elegir entre mis raíces latinas, or blend in con la American society. (poema, 131)

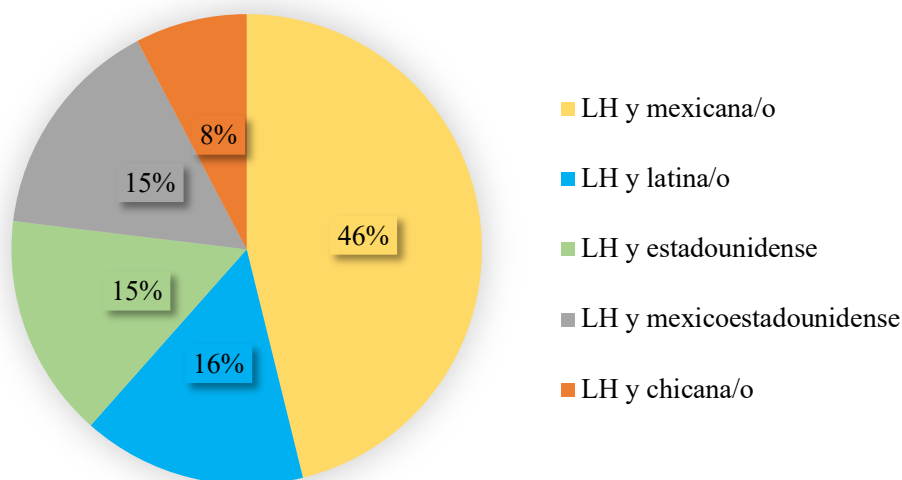
c) Nunca me he sentido muy acercada a la cultura mexicana y tampoco me identifico con la cultura americana. Cuando oigo que describen a los chicanos, latinos o *latinxs* [sic], tampoco me siento identificada, así es que, en cuestión de cultura, siento que no encajo en ninguna. (autobiografía, 114)

El ejemplo 6a es una expresión matizada de no sentirse siempre bienvenido en Estados Unidos; el ejemplo 6b refleja la presión por asimilarse; mientras que el ejemplo 6c rechaza la identificación con cualquiera de los grupos culturales, lo que sugiere marginalidad, según Phinney (1990).

Uso e identificación positiva con la lengua de herencia

De los 30 participantes que mencionaron la identidad étnica, 13 (43.7 %) también hicieron referencia al español, su lengua de herencia, como un componente de su identidad. Entre los 13 participantes que escribieron de manera positiva sobre su lengua de herencia, seis (46.2 %) utilizaron también la etiqueta *mexicana*; dos (15.4 %), la etiqueta *latina/o*; dos (15.4 %), la etiqueta *estadounidense*; dos (15.4 %), la etiqueta *mexicano-estadounidense*; y uno (7.7 %), la etiqueta *chicana/o* (véase la gráfica 4).

Gráfica 4. Identificación positiva con la lengua de herencia (LH) en las etiquetas de identidad étnica más frecuentes



Fuente: Elaboración propia con datos de los participantes.

El patrón se mantiene, ya que la etiqueta preferida en relación con la LH fue *mexicana/o*. En contraste con resultados anteriores, *estadounidense* no resultó ser la etiqueta menos utilizada. Seis participantes combinaron *estadounidense* y *mexicoestadounidense* con su LH, lo que sugiere que no es necesario abandonar la lengua de herencia para mantener una identificación positiva con el grupo dominante. Los ejemplos siguientes ilustran el uso de la LH y la identificación positiva con la misma:

(7)

- a) Les enseñaré a mis hijos hablar en español,
At school they will learn English,
Serán bilingües como su mamá.
I will not let their culture be extinguished. (poema, 115)
- b) Feliz y orgulloso poder hablar my native language. (poema, 121)
- c) El español es un idioma tan hermoso; es el idioma que utilizo para comunicarme con muchos miembros de mi familia. (autobiografía, 131)

En el ejemplo 7a, la participante expresa su aspiración de mantener la LH y transmitirla a sus descendientes, de modo que ellos también sean bilingües. Los ejemplos 7b y 7c evidencian una valoración positiva y un apego hacia la LH. Otros participantes, en contraste, relataron dificultades o experiencias negativas relacionadas con su LH y el desplazamiento lingüístico. Estos ejemplos proporcionan evidencia adicional de cómo la presión por asimilarse, las ideologías monolingües y los discursos y prácticas discriminatorias ejercen violencia simbólica sobre los individuos bilingües y biculturales:

(8)

- a) Pero cuando yo estuve en la escuela proposición 227, diciendo que las escuelas públicas en California deberían de enseñar solo en inglés, pasó. Crecí durante los años que ser bilingüe no era lo deseado. De muy chica aprendí que inglés era mejor que español y hasta vergüenza me daba de ser hispanohablante. (autobiografía, 115)
- b) Pero sobre todo la transición de español a inglés han sido unas de las etapas más difíciles de mi vida. En ocasiones llegaba a pensar que el haber aprendido español como mi primer idioma no había sido tan prudente después de todo. (autobiografía, 133)
- c) Ella [profesora de preparatoria] nos decía que el español que hablamos nosotros los mexicanos no era correcto. Que solo el español de España era correcto. Por tres años nos menospreciaba y me hacía sentir que mi español nunca sería lo suficiente bueno. (autobiografía, 115)
- d) Cuando comencé a hablar bien el inglés ya no me sentía cómoda hablando el español. (autobiografía, 130)
- e) Por ende, poco a poco se nos fue olvidando el español a pesar de los regaños de nuestros padres. (autobiografía, 129)

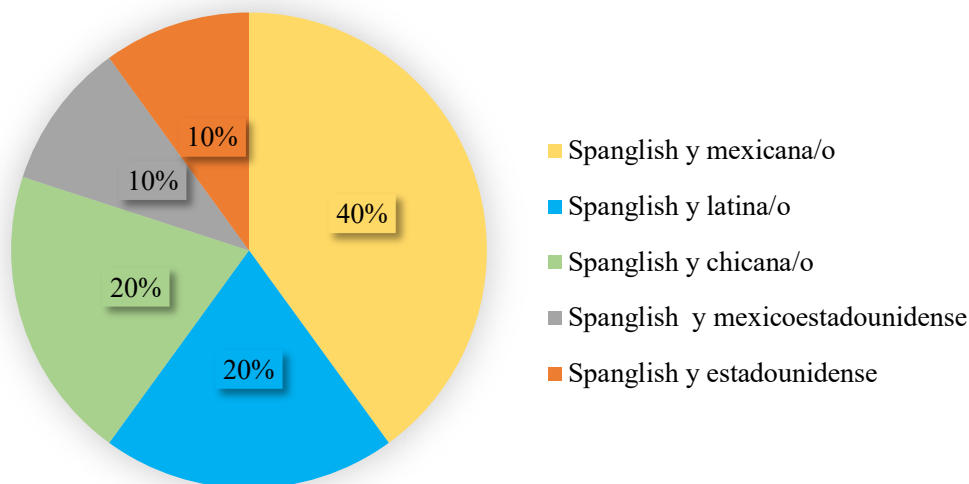
f) Pude ver cómo el saber inglés podía llegar a ser más importante que el saber español. [...] Las escuelas fueron un tanto injustas, los que hablábamos español no tuvimos tantas oportunidades como los que hablaban inglés. No se nos ayudó a aplicar a universidades, fuimos directo a colegios. (autobiografía, 134)

Lamentablemente, las dificultades expresadas en los ejemplos 7a-f no son exclusivas de los contextos fronterizos; son situaciones que se ha documentado que ocurren en otras zonas de Estados Unidos.

Uso e identificación positiva con el espanglish

El análisis de las percepciones positivas sobre el espanglish constituye otra vía para estudiar la identificación bicultural y bilingüe, ya que investigaciones previas han mostrado que el espanglish funciona como marcador identitario de las comunidades bilingües (Anzaldúa, 1987; Zentella, 1997; Betti, 2008, 2018). Es precisamente en el espanglish donde pueden observarse algunos de los principales signos de la identidad etnolingüística (Torres, 1997). De los 30 participantes que mencionaron etiquetas de identidad étnica, 10 (33.3 %) también señalaron el espanglish, una forma de español influida por el inglés, como parte de su identidad. De esos 10 participantes, cuatro (40 %) también emplearon la etiqueta *mexicana/o*; dos (20 %) la etiqueta *latina/o*; dos (20 %) la etiqueta *chicana/o*; uno (10 %) la etiqueta *mexicoestadounidense*; y uno (10 %) la etiqueta *estadounidense* (véase la gráfica 5).

Gráfica 5. Identificación positiva con el espanglish en las etiquetas de identidad étnica más comunes



Fuente: Elaboración propia con datos de los participantes.

Una vez más, se observa el mismo patrón: *mexicana/o* es la etiqueta más frecuente en relación con el espanglish, mientras que *estadounidense* es la menos utilizada, con combinaciones de ambas y la presencia de un término panétnico en posiciones intermedias. Los ejemplos siguientes ilustran el uso del espanglish y la identificación positiva con esta forma lingüística:

(9)

a) Cuando me miran cambiar de idiomas tan fácilmente.

They are amused

Algo tan complicado para algunos

Me sale tan fluido (poema, 106)

b) Ahora en día los plebes necesitan saber que there is nothing wrong with speaking spanglish. (poema, 131)

c) Así es mi vida a veces

Not English or Spanish, but both

Como lo hace mi cerebro para cambiar el idioma

I want to know, ¿tú no? (poema, 102)

d) Me dicen que no mezcle las dos lenguas,

To stick only to one while I'm talking.

Pero están tan entrelazadas,

If I ever managed to keep them separate, it would be shocking (poema, 115)

Además, los ejemplos 9a-d también muestran que el español se utiliza como una estrategia para resistir las ideas de superioridad monolingüe tanto del español como del inglés. Finalmente, solo un participante expresó de manera explícita una percepción negativa del espanglish:

(10)

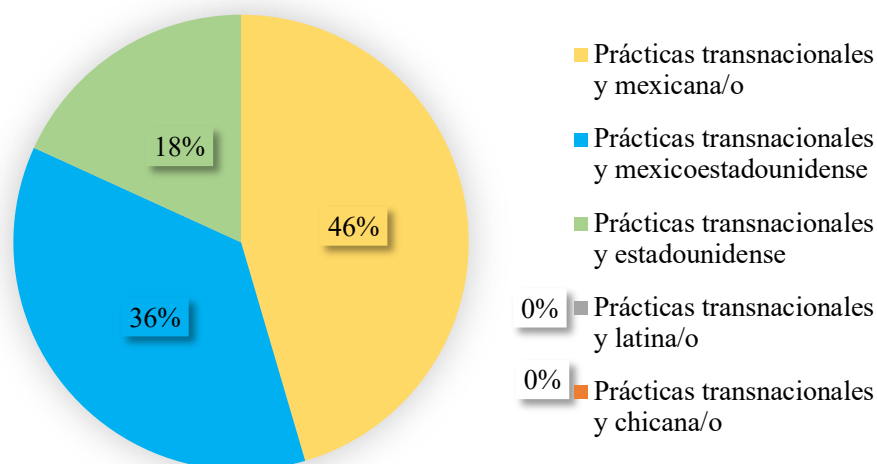
A veces me quita oportunidades. (poema, 106)

El ejemplo 10 refleja que la falta de oportunidades se debe a los conceptos erróneos y a los prejuicios lingüísticos contra el espanglish y contra los hablantes bilingües.

Prácticas transnacionales

Para determinar en qué medida existe una relación entre las prácticas transnacionales y la identificación positiva con el grupo étnico, se examinó cómo conciben su identidad los participantes que realizan prácticas transnacionales. De los 30 participantes que mencionaron etiquetas de identidad étnica, 11 (36.7 %) también indicaron practicar o haber practicado el transnacionalismo en algún momento de sus vidas. Es decir, escribieron sobre vivir tanto en un país de habla hispana como en Estados Unidos, o sobre cruzar frecuentemente la frontera entre Estados Unidos y México, por ejemplo, para comer, visitar a la familia, acudir al médico o comprar productos disponibles únicamente del otro lado de la frontera. Entre los 11 participantes que mencionaron prácticas transnacionales, cinco (45.5 %) también emplearon la etiqueta *mexicana*; cuatro (36.6 %), la etiqueta *mexicoestadounidense*; y dos (18.2 %), la etiqueta *estadounidense* (véase la gráfica 6).

Gráfica 6. Referencias a prácticas transnacionales en las etiquetas de identidad étnica más frecuentes



Fuente: Elaboración propia con datos de los participantes.

Para este resultado, mexicana/o también fue la etiqueta preferida. Sin embargo, es relevante señalar que «estadounidense» ocupó el tercer lugar, superando a *latina/o* y *chicana/o*. Por lo tanto, no existe oposición entre las prácticas transnacionales y la identificación con el grupo dominante. Los puntos de vista de los participantes respecto a las prácticas transnacionales también estuvieron polarizados. Algunos escribieron sobre experiencias «felices» y «alegres» al cruzar la frontera, mientras que otros expresaron actitudes más complejas hacia el espacio fronterizo. A continuación, se presentan ejemplos positivos de estas prácticas transnacionales:

(11)

a) Desde que tengo memoria Estados Unidos ha formado parte de mi vida y de la de mi familia, cruzando la frontera constantemente ya fuera para comprar mandado, ir al banco, ir de paseo o de compras, en fin, las cosas que mucha gente con visa que vive en una ciudad fronteriza como Tijuana hace. Esto fue parte de mi rutina cotidiana por 17 años hasta que nos vinimos a vivir a San Diego. (autobiografía, 103)

b) Después de mi nacimiento, mis años infantiles consistirían en vivir en Tijuana y San Diego. Esto era gracias a que la mayoría de mi familia vivía en Tijuana entonces mis primeros años consistían en viviendo [*sic*] en Tijuana o cruzando la frontera cada día. Aunque era demasiado pequeño para recordar estos años, todas mis fotos de niño pequeño eran una mezcla de las experiencias de vivir en Tijuana y San Diego. (autobiografía, 110)

c) Me encanta vivir cerca de la frontera
I am in between of two places that I love
Amo vivir aquí
No cambiaría los tacos de Tijuana por nada
Ni las hamburguesas de In and Out (poema, 126)

- d) Visitar a mi familia en Tijuana and not feeling out of place
Ir a puestos de tacos and ordering my friends food, «4 tacos sin cebolla». (poema, 122)
- e) I was born on this side of the border,
Pero siempre cruzábamos al otro lado.
Íbamos a comer tacos,
Donde siempre se veía un perro tirado (poema, 115)

Los ejemplos 11a-e muestran la frecuencia con la que algunos participantes cruzaban la frontera. No obstante, los ejemplos 12a-c problematizaron las prácticas transnacionales:

(12)

- a) Mi familia se mudó a los Estados Unidos hace muchos años. Pero nunca dejaron que se nos olvidara el Español o el hecho que somos mexicanos. Mi familia iba a México cada año en diciembre para celebrar Navidad. Llegó un día en el cual mis padres decidieron que nos íbamos a mudar a México, nos mudamos cuando yo cumplí ocho años [...] Tuve que decirles adiós a mis amigos y a familia, pero de todos modos yo me iba emocionadísima. Esos dos años y medio que vivimos en México son unos de los mejores de mi vida. [...] Tenía tanta gente querida que cuando de nuevo nos teníamos que mudar [...] Triste y no queriendo irme, se me hizo más difícil ajustarme a mi vida nueva en los Estados Unidos. (autobiografía, 117)
- b) Soy considerada viajera de alto riesgo porque mis padres fueron deportados. Después de un año, decidí que cruzar la frontera todos los días era muy pesado para mí. (autobiografía, 125)
- c) Aquí es cuando mi padre nos inscribió en la misma escuela americana a la que mis hermanos habían asistido años atrás. A las 4 de la mañana mi madre se levantaba, a las 4:30 hacíamos lo mismo mi padre y nosotras. Todo siempre rápido, como decía él. A las 5 de la mañana, salíamos de casa. 1 hora hasta la frontera, 2 horas para cruzar. Hubo un año en el que llegamos tarde 23 veces. (autobiografía, 132)

Mientras que el ejemplo 12a se refiere a las decisiones familiares sobre en qué lado de la frontera vivir y a la adaptación a un nuevo entorno, los ejemplos 12b y 12c reflejan los efectos negativos de las políticas migratorias y las prácticas fronterizas en Estados Unidos.

DISCUSIÓN

Tomar los términos directamente de los escritos libres de los participantes permitió evitar posibles malinterpretaciones que podrían haberse generado al preguntarles de manera directa si utilizaban etiquetas específicas o al solicitar una declaración explícita de identidad. La mayoría de los participantes se autoidentificaron con su grupo de origen (pregunta 1) y como mexicanos (preguntas 2-5), independientemente de su lugar de nacimiento, mientras que ninguno se identificó exclusivamente como estadounidense. Esto puede interpretarse como una manifestación de su latinidad, a pesar de la discriminación que enfrentan por pertenecer a un grupo étnico minoritario y por ser bilingües.

Algunos participantes escribieron sobre vivir en dos mundos, formar parte de dos culturas o tener identidades híbridas como resultado de su biculturalismo y bilingüismo. Otros describieron sus identidades como una amalgama de su cultura de origen, la cultura dominante y sus propias experiencias como inmigrantes o como miembros de la primera generación nacida en Estados Unidos y residentes en la frontera. Así mismo, destacaron la satisfacción que les brinda utilizar la lengua de herencia y el *espanglish* para preservar su cultura de origen y resistir los procesos de aculturación y asimilación (Betti, 2018). También señalaron las dificultades asociadas con cruzar la frontera de manera regular y los esfuerzos que ellos y sus padres realizaron para acceder a la educación en Estados Unidos, incluso si optan por vivir en México para llevar una vida más accesible. En conjunto, estas experiencias demuestran que cruzar la frontera desafía las fuerzas opresivas que buscan mantener a los estudiantes transnacionales confinados a un solo lado de la frontera (Giroux, 1992).

Aunque la mayoría de los participantes describieron experiencias positivas en comparación con aquellas negativas derivadas de sus identidades únicas, los ejemplos presentados demuestran que ser latina/o en Estados Unidos no resulta sencillo. Estos hallazgos reflejan tanto la composición de la muestra como el contexto social en el que se encuentran. De manera general, la mayoría de los participantes mantiene lealtad hacia su cultura y comunidad de origen, lo cual podría explicarse por la percepción de que estas comunidades de ascendencia latinoamericana en Estados Unidos son menos hostiles que la cultura dominante.

La presente investigación evidencia que estas comunidades en Estados Unidos han realizado esfuerzos por mantener sus tradiciones y valores culturales, que los padres han fomentado la aceptación étnica y cultural en sus hijos, y que la subordinación y discriminación hacia individuos o grupos minoritarios ha llevado a las/los latinas/os en Estados Unidos a sentirse separados del grupo dominante. No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, se utilizó una muestra pequeña por conveniencia de estudiantes; por ello, los resultados deberían verificarse en estudios más amplios, posiblemente incluyendo individuos fuera del contexto educativo. En segundo lugar, la identidad etnolingüística no se abordó en todas las composiciones.

En tercer lugar, *español*, *espanglish* y *bilingüe* fueron las etiquetas más utilizadas por los participantes para identificar la lengua de herencia como parte de su identidad, lo que constituye una limitación, ya que, aunque ciertos participantes reclamaron sus lenguas como marcadores identitarios, no hay indicios de si el resto de los participantes consideraba al lenguaje como un elemento de identidad. En cuarto lugar, una misma etiqueta puede tener significados diferentes para distintas personas, y no se consultó a los participantes sobre la interpretación que atribuían a estas etiquetas. Por último, una entrevista posterior a la realización de la encuesta podría haber contribuido a una comprensión más profunda del tema.

CONCLUSIÓN

Esta investigación contribuye al diálogo sobre la identidad etnolingüística al cuestionar la percepción de que las personas de origen latino o mexicano que viven en la frontera comparten una identidad homogénea. Como muestran los resultados, no todos los hablantes de español de herencia se autoidentifican como «viviendo en identidad híbrida». El estudio evidencia que la identidad puede ser difícil de negociar, dado que constituye un sentimiento personal influido por múltiples variables complejas.

Además, los datos presentados pueden orientar la praxis de los docentes de lengua de herencia, al evidenciar que los hablantes de español de herencia muestran interés en explorar la identidad etnolingüística y que algunos individuos pueden experimentar dificultades para conciliar identidades que divergen de la norma dominante. La identidad etnolingüística constituye un componente fundamental en la educación en lengua de herencia, dado que los hablantes de herencia suelen mantener una conexión personal con la lengua y la cultura de origen, y ambas contribuyen a la construcción de sus identidades. Así mismo, este estudio confirma que los hablantes bilingües pueden enfrentar desafíos relacionados con la identidad cuando su lengua y cultura de origen son estigmatizadas por el grupo dominante en su entorno social. El lenguaje puede comprenderse como un *símbolo del grupo étnico* (Tse, 2000) que permite a los hablantes conectarse con la cultura de sus antepasados.

Por lo tanto, los planes de estudio de lengua de herencia podrían fortalecerse mediante la incorporación de la identidad étnica y su relación con el lenguaje y la sociedad. Se recomienda adoptar el enfoque de la CCL y la pedagogía fronteriza en los cursos de lengua de herencia, con el fin de facilitar la discusión de temas relacionados con la identidad etnolingüística. Es fundamental que las personas pertenecientes a grupos étnicos subrepresentados o minoritarios,¹² incluidos los hablantes de lengua de herencia, desarrollen conciencia de sus contextos sociopolíticos locales, de manera que puedan reconocer y confrontar la discriminación lingüística y cultural. La educación en lengua de herencia tiene como objetivo apoyar a los estudiantes para que se conviertan en individuos sociolingüísticamente informados que, como agentes de cambio social, aboguen por los derechos fundamentales de sus comunidades. En contextos transnacionales, la discusión de temas de identidad en el aula de lengua heredada resulta aún más significativa, ya que puede empoderar a inmigrantes, hijos de inmigrantes y minorías nacionales para reconstruir sus identidades políticas, nacionales, raciales y étnicas (Valdéz-Gardea y Balslev Clausen, 2007).

En conclusión, para fomentar y preservar actitudes positivas hacia las diversas identidades etnolingüísticas, resulta fundamental atender los factores sociales que promueven o inhiben el mantenimiento de las lenguas y culturas de herencia en las zonas fronterizas. Dado lo probable que es que los estudiantes de lengua de herencia hayan tenido o estén teniendo dificultades para

¹² Los descendientes de Latinoamérica en California son minoritarios debido a que poseen características que se apartan del grupo dominante y a que no cuentan con suficiente representación social y política, a pesar de ser el grupo étnico más grande del estado.

definir sus identidades, la educación en lengua de herencia no puede omitir los temas relacionados con la identidad (Leeman *et al.*, 2011). Como sostiene Zentella (2007), «el lenguaje no es la solución fundamental porque no es el problema fundamental» (p. 36). Es crucial profundizar la comprensión, tanto desde la perspectiva del aula como de la comunidad, de las razones centrales por las cuales algunas personas de origen latinoamericano abandonan su cultura de herencia y renuncian a sus derechos lingüísticos. Los académicos e instructores de lenguas de herencia también comparten la responsabilidad de cuestionar continuamente las ideologías que estigmatizan la diversidad lingüística y cultural, así como de contrarrestar las desigualdades sociales y la discriminación etnolingüística.

Traducción: Erika Morales.

REFERENCIAS

- Adolphus, M. (s.f.). *How to use discourse analysis*. Emerald Publishing.
<https://www.emeraldgrouppublishing.com/how-to/research/data-analysis/use-discourse-analysis>
- Agencia Montalvo. (2018, 17 de enero). *Cerveza Indio-Caso Barrios EEUU* [Video]. Facebook.
https://web.facebook.com/agenciamontalvo/videos/cerveza-indio-caso-barrios-eeuu/1566025843504262/?_rdc=1&_rdr#
- Alonzo, F. (2020, 11 de agosto). Hispanic heritage month 2020. [Profile America Facts for Features núm. CB20-FF.07]. U.S. Census Bureau.
<https://www.census.gov/content/dam/Census/newsroom/facts-for-features/2020/CB20-FF.07.pdf>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: The new mestiza*. Aunt Lute.
- Aparicio, F. R. (2004). U.S. Latino expressive cultures. En D. G. Gutiérrez (Ed.), *The Columbia history of Latinos in the United States since 1960* (pp. 355-390). Columbia University Press.
- Bakić, A. y Škifić, S. (2017). The relationship between bilingualism and identity in expressing emotions and thoughts. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 33-54.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a03>
- Baron, D. (2009, 27 de octubre). Fined for driving while Spanish in Dallas, fired for working while Spanish in Taos. *The Web of Language*. <https://blogs.illinois.edu/view/25/14557>
- Beaudrie, S. M. y Vergara Wilson, D. (2022). Reimagining the goals of HL pedagogy through critical language awareness. En S. Loza y S. M. Beaudrie (Eds.), *Heritage language teaching: Critical language awareness perspectives for research and pedagogy* (pp. 63-79). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003148227-5>
- Betti, S. (2008). *El spanglish: ¿medio eficaz de comunicación?* Pitagora Editrice.
- Betti, S. (2018). Lenguas, culturas y sensibilidades en los Estados Unidos: español y spanglish en un mundo inglés. *Hispania*, 100(5), 35-40. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2018.0006>
- Beyer, L. E. (2001). The value of critical perspectives in education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 151-163.
- Blommaert, J. y Bulcaen, C. (2000). Critical discourse analysis. *Annual Review of Anthropology*, 29(1), 447-466.
- Bradley, D. (2013). Language attitudes: The key factor in language maintenance. En D. Bradley y M. Bradley (Eds.), *Language endangerment and language maintenance: An active approach* (pp. 1-10). Routledge.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Chappelle, B. (2019, 15 de febrero). Americans who were detained after speaking Spanish in Montana sue U.S. border agency. *NPR*.

<https://www.npr.org/2019/02/15/695184555/americans-who-were-detained-after-speaking-spanish-in-montana-sue-u-s-border-pat>

Choi, J. K. (2015). Identity and language: Korean speaking Korean, Korean-American speaking Korean and English? *Language and Intercultural Communication*, 15(2), 240-266. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.993648>

Data U.S. (s.f.). *San Diego County, Ca.* Consultado el 12 de agosto de 2025. <https://datausa.io/profile/geo/san-diego-county-ca>

Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. En T.K. Bahtia y W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2.^a ed., pp. 5-25). Blackwell.

Escobar, A. M. y Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Feagin, J. (2006). *Systemic racism. A theory of oppression*. Routledge Taylor & Francis Group.

Flores, N. y Rosa, J. (2023). Undoing raciolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 27(5), 421-427.

Garza, E. (2007). Becoming a border pedagogy educator: Rooting practice in paradox. *Multicultural Education*, 15(1), 2-7.

Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.

He, A. W. (2006). Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 4(1), 1-28. <https://doi.org/10.46538/hlj.4.1.1>

He, A. W. (2014). Heritage language development and identity construction throughout the life cycle. En T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore y N. Liu (Eds.), *Handbook of heritage, community, and native American languages in the United States* (pp. 338-346). Routledge.

Henderson, M. H., Wilson, D. V. y Woods, M. R. (2020). How course level, gender, and ethnic identity labels interact with language attitudes towards Spanish as a heritage language. *Hispania*, 103(1), 27-42.

Keith, M. y Pile, S. (1993). *Place and the politics of identity*. Routledge.

Kondo-Brown, K. (2000). Acculturation and identity of bilingual heritage students of Japanese. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 6(1), 1-19. <https://www.bsig.org/vol-6-2000>

Landsberry, L. (2017, 31 de marzo). To what extent is speaking a heritage language an essential part of maintaining ethnic identity. *Bulletin of Nagoya College*, 55, 213-221. <https://ohka.repo.nii.ac.jp/records/30>

Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of U.S. Latinxs. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 345-358). Routledge.

- Leeman, J., Rabin, L. y Román-Mendoza, E. (2011). Identity and activism in heritage language education. *The Modern Language Journal*, 95(4), 481-495.
- Liebkind, K. (1995). Bilingual identity. *European Education*, 27(3), 80-87.
- Makarova, V., Terekhova, N. y Mousavi, A. (2019). Children's language exposure and parental language attitudes in Russian-as-a-heritage-language acquisition by bilingual and multilingual children in Canada. *International Journal of Bilingualism*, 23(2), 457-485. <https://doi.org/10.1177/1367006917740058>
- Makoni, B. (2018). Beyond country of birth: Heritage language learning and the discursive construction of identities of resistance. *Heritage Language Journal*, 15(1), 71-94.
- Martínez, G. A. (2003). Perceptions of dialect in a changing society: Folk linguistics along the Texas-Mexico border. *Journal of Sociolinguistics*, 7(1), 38-49.
- Mejías, H. A., Anderson-Mejías, P. L. y Carlson, R. (2003). Attitude update: Spanish on the South Texas border. *Hispania*, 86(1), 138-50.
- Milroy, L. (2004). Language ideologies and linguistic change. En C. Fought (Ed.), *Sociolinguistic variation: Critical reflections* (pp. 161-177). Oxford University Press.
- Mongeau Hughes, L. (2016, 7 de noviembre). California voters overturn English-only instruction law: Multilingual Education Act passes and revives bilingual education in one of nation's most diverse states. *The Hechinger Report*. <https://hechingerreport.org/california-voters-poised-gut-english-instruction-law/>.
- Noels, K. A. (2017). Ethnolinguistic identity. En Y. Y. Kim (Ed.), *The international encyclopedia of intercultural communication* (pp. 1-10). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0160>
- Oxford University Press. (s.f.). Latinx. En *Oxford English dictionary*. Recuperado el 25 de junio de 2024, from <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=Latinx>
- Pabón Gautier, M. C. (2016). Ethnic identity and Latino youth: The current state of the research. *Adolescent Research Review*, 1, 329-340. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0034-z>
- Park, S. M. y Sarkar, M. (2007). Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: A case study of Korean-Canadian immigrants. *Language, Culture and Curriculum*, 20(3), 223-235. <https://doi.org/10.2167/lcc337.0>
- Parra, M. L. (2016). Understanding identity among Spanish heritage learners. En D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 177-204). John Benjamins Publishing Company.
- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.

- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Rivera-Mills, S. V. (2012). Spanish heritage language maintenance: Its legacy and its future. En S. Beaudrie y M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 21-42). Georgetown University Press.
- Sánchez-Muñoz, A. (2013). Identidad y confianza lingüística en jóvenes latinos en el sur de California. En D. Dumitrescu y G. Piña-Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinarios* (pp. 217-232). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Showstack, R. (2018). Spanish and identity among Latin@s in the US. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 106-120). Routledge.
- Tajfel, H. (1978). The achievement of inter-group differentiation. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups* (pp. 77-100). Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks Cole Publishing.
- Toribio, A. J. (1999). Spanglish?! Bite your tongue! Spanish-English code-switching among Latinos. En R. R. Flores (Ed.), *Reflexiones 1999: New directions in Mexican American studies* (pp. 115-145). University of Texas, Austin-Center for Mexican American Studies.
- Torres, L. M. (1997). *Puerto Rican discourse: A sociolinguistic study of a New York suburb*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tse, L. (2000). The effects of ethnic identity formation on bilingual maintenance and development: An analysis of Asian American narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(3), 185-200.
- Umaña-Taylor, A. J., Diversi, M. y Fine, M. A. (2002). Ethnic identity and self-esteem of Latino adolescents: Distinctions among the Latino populations. *Journal of Adolescent Research*, 17(3), 303-327.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 27-37). Delta Systems Company.
- Valdéz-Gardea, G. C. y Balslev Clausen, H. (2007). Migración y transnacionalismo: Experiencias de inmigrantes en el transporte público de San Diego, California, 2004. *Región y Sociedad*, 19(núm. especial), 199-218.
- Velasco Ortiz, L. y Contreras, Ó. F. (2014). The border as a life experience: Identities, asymmetry and border crossing between Mexico and the United States. *Frontera Norte*, 26(3), 37-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13658129002>

- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Wiley-Blackwell.
- Zentella, A. C. (2002). Latin@ languages and identities. En M. M. Suarez-Orozco y M. M. Páez (Eds.), *Latinos: Remaking America* (pp. 321-338). University of California Press.
- Zentella, A. C. (2007). “Dime con quién hablas, y te diré quién eres”: Linguistic (in)security and Latina/o unity. En J. Flores y R. Rosaldo (Eds.), *A companion to Latina/o studies* (pp. 25-38). Blackwell Publishing.
- Zentella, A. C. (2016). “Socials,” “Poch@s,” “Normals” y los demás: School networks and linguistic capital of high school students on the Tijuana-San Diego border. En H. S. Alim, J. R. Rickford y A. F. Ball (Eds.), *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race* (pp. 327-346). Oxford University Press.