

# Políticas lingüísticas: Integración de migrantes turcos en Alemania y de latinoamericanos en EUA

**RESUMEN:** El fenómeno de la migración es tan antiguo como el ser humano. Tanto el desplazamiento de fronteras políticas como las circunstancias políticas y/o económicas han obligado y siguen obligando hoy en día a grupos humanos a movimientos migratorios y con esto a la convivencia y a la integración en culturas diferentes a la suya. Así como el caso de los migrantes turcos en la República Federal Alemana durante los años setentas, los latinos han migrado hacia los Estados Unidos desde los años cincuentas y sesentas. Por este motivo estos grupos constituyen la minoría más representativa en los países antes mencionados (Grimm y Venohr, 2009). Con la idea de la lengua como parámetro de integración en Alemania y en los Estados Unidos, el siguiente artículo busca analizar la integración de migrantes turcos y latinoamericanos desde la perspectiva de la política lingüística. En este contexto, el interés de la investigación recae en los Estados Unidos y en Alemania porque ambos países presentan una larga historia de migración de los grupos ya mencionados y las medidas de integración (lingüísticas) son un tema de discusión recurrente.

**PALABRAS CLAVE:** integración, política lingüística, latinoamericanos, turcos, migración

**ABSTRACT:** The phenomenon of migration is as old as humanity itself. The shift in national borders as well as economic or political situations forced and force even today ethnic groups to migrate and to live with and integrate into foreign cultures. Similar to the Turks in the Federal Republic of Germany in the 1970s, the Latinos emigrated especially during the 1950s and 1960s to the United States of America (USA). Both groups are now the biggest ethnic minorities in Germany and in the USA (Grimm & Venohr, 2009). With the perception of language as a parameter of integration in Germany (GER) and the United States the present article tries to analyze the linguistic-political integration of Latin American and Turkish migrants. The research interest focuses on the United States and Germany because both have a long history of migration and because in both countries integration measures from a linguistic viewpoint are constantly discussed.

**KEYWORDS:** Integration, Language Policy, Latin Americans, Turks, Migration

Diana Annika Rode  
Universidad Técnica de  
Berlín

Traducción de  
Antonio Magaña Macías

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 2

JULIO / DICIEMBRE 2013

ISSN 2007-7319

Los límites de mi lengua son los  
límites de mi mundo  
(Wittgenstein, 1922: 118)

Si se ve desde la perspectiva del aprendizaje de una segunda lengua, este aforismo del filósofo Ludwig Wittgenstein<sup>1</sup> evidencia los problemas a los que se enfrentan las personas que aprenden una segunda lengua<sup>2</sup> debido a una pobre o insuficiente apropiación de la lengua en cuestión. Las fronteras lingüísticas limitan los ámbitos de desarrollo en el país de residencia y con esto implican una exclusión o un rechazo total; sin embargo, esta circunstancia puede ser cambiada tanto por el entorno como por la persona misma que intenta integrarse.

Relacionado con el aspecto de la migración, la lengua es a menudo considerada por esta razón como un elemento fundamental de integración. “La lengua constituye un aspecto central de la integración de migrantes, posiblemente el más importante” (Esser, 2006: 23). Otros ámbitos parciales de la integración son puestos en relación estrecha con la lengua. Dar una perspectiva general del es-

tado de la cuestión se dificulta en la medida en que el tema de la integración y de la adquisición de una lengua son ámbitos parciales de diversas disciplinas, como por ejemplo pedagogía, lingüística, psicología y psicología social, sociología y economía. La discusión temática está impregnada por el punto de vista y la orientación (política) de estas ciencias (Esser, 2006: 1 ss.).

Basándose en las relaciones cambiantes de la lengua mencionadas anteriormente, en los diversos aspectos de la integración y en la puesta de relieve de la importancia en este contexto de la competencia lingüística se estipularon en Alemania<sup>3</sup> en el año 2005 cursos de integración para migrantes<sup>4</sup> con la entrada en vigor de la ley de migración (ordenamiento de los cursos de integración, 2007).

Conocimientos básicos de la lengua, historia y de las instituciones de la sociedad receptora son un requisito indispensable para la integración. Los migrantes sólo pueden integrarse de manera exitosa si tienen la posibilidad

---

<sup>1</sup> Ludwig Josef Johann Wittgenstein (\*26 de abril 1889; † 29 de abril 1951) fue un filósofo austriaco que influyó con sus obras el positivismo lógico y la filosofía analítica del lenguaje (véase Monk 2004).

<sup>2</sup> Los nombres masculinos para personas y grupos de personas están en un sentido genérico e incluyen al otro sexo. Por cuestiones lingüísticas se utilizarán los conceptos “migrantes”, “personas con transfondo migratorio”, “personas con historia de inmigración” y “migrante” e “inmigrante” como sinónimos en este artículo. Estos conceptos incluyen, dado el caso, a personas que no migraron ellas mismas al país de residencia.

---

<sup>3</sup> Para el periodo comprendido entre 1949 a 1989 se utiliza el concepto República Federal Alemana (RFA). Para los años subsecuentes y hasta la actualidad se utiliza la denominación Alemania.

<sup>4</sup> Dentro de la Unión Europea no se definen claramente los conceptos “migrante” y/o “persona con transfondo de migración”; sino que son definidos por cada estado miembro. De acuerdo al microcenso del Ministerio Federal de Estadística, una persona con transfondo migratorio es una persona inmigrada en Alemania así como sus hijos y sus nietos, los cuales también son considerados como migrantes desde la primera hasta la tercera generación (compárese Ministerio Federal de Estadística 2007). Esta definición es la adoptada en este artículo.

de adquirir estos conocimientos básicos” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005: 5).

Mientras la Unión Europea aboga por el multilingüismo y las identidades multilingües, se refuerza a nivel nacional el deseo de una lengua común y de un acoplamiento cultural (véase Van Avermaert 2009). En relación a las políticas lingüísticas europeas Hornberg habla en este punto de una “paradoja del multilingüismo”: Al impulsar el multilingüismo en la Unión Europea se ignora la riqueza de lenguas a consecuencia de la migración (Hornberg, 2002; Krumm, 2008: 9 y 2009: 6-8; Van Avermaert, 2009: 20). Con esto se vuelve clara la selectividad de las políticas lingüísticas europeas. En la Carta Europea sobre Lenguas Regionales y Minoritarias se lee que: “[...] las lenguas con un desarrollo histórico regional y minoritarias” deben ser protegidas para “fomentar la riqueza cultural en Europa” (Ministerio Federal de Enseñanza y Arte, 2008: 25). Sin embargo, esto debe ocurrir con la excepción explícita de las lenguas de los migrantes y de los dialectos: “[...] no incluye ni los dialectos de la o las lenguas oficiales del Estado o las lenguas de los migrantes [...]” (Consejo europeo, 1992: Parte I Artículo 1).

En relación a los cursos de integración, existen grandes diferencias en las políticas nacionales de los Estados miembro de la Unión Europea. Al observar las regulaciones legales específicas para cada país se puede comprobar que los cursos de integración se ofrecen cada vez menos de manera voluntaria, mas bien al contrario, representan una obligación al en-

trar en el país y con esto los exámenes de idioma que se deben presentar pueden ser vistos como el “obstáculo a vencer” para inmigrar o en su caso para legitimar las deportaciones.

Tanto en la Constitución de la República Federal Alemana como en la de los Estados Unidos de América no existe ninguna lengua oficial establecida en leyes federales (Marshall, 1986: 7; Grimm, 2009: 344). En los años ochenta sin embargo surgió una reacción contra la creciente migración de latinoamericanos con los movimientos *English-only* y *English-first*. Varios ciudadanos norteamericanos temían una *reconquista*<sup>5,6</sup> (Grimm, 2009: 344) debido a los crecientes asentamientos de latinos en las zonas del sur de los Estados Unidos (por ejemplo: en Arizona, California, Nuevo México). La exigencia de una lengua única y la ignorancia sobre el español desataron además reacciones sociales, y en la política. En este sentido declaró el entonces presidente Roosevelt:<sup>7</sup> “Aquí sólo hay cabida para una lengua y ésa es el inglés” (Roosevelt, citado en Totie 2002: 232). También en Alemania se presentan una y otra vez iniciativas para establecer en la constitución el idioma alemán como lengua oficial. En este sen-

---

<sup>5</sup> N. del T.: en español en el original.

<sup>6</sup> Por el concepto “conquista” se entiende la dominación española de Centro y Sudamérica. Con el término “reconquista” se entiende la recuperación de los dominios alguna vez hispanoparlantes que pertenecen hoy en día a los Estados Unidos.

<sup>7</sup> Franklin Delano Roosevelt (\* 30 de enero 1882; † 12 de abril 1945) fue presidente de los Estados Unidos de América y candidato del partido demócrata (compárese Mayers 2013).

tido se presentó una petición el 9 de noviembre del 2010 con aproximadamente 50000 firmas al entonces presidente del parlamento Norbert Lammert quien dio entrada a la iniciativa (Schirmber, 1997; Özoguz 2010: 4 ss.).

### Fundamentos de la política lingüística en Alemania

En la mayoría de los países de la Unión Europea se obliga a los migrantes durante el proceso de migración en los respectivos países a tomar un curso de idioma. De la misma manera, los exámenes de idioma obligatorios por ley se han vuelto entre tanto un componente fundamental de la política de inmigración. En un estudio de la asociación de examinadores de lenguas europeas (ALTE Association of Language Testers Europe por sus siglas en inglés) en relación a la política de migración e integración de los 19 Estados de la Unión Europea se comprobó que sólo en ocho de estos países no se condicionaba el permiso de residencia a la competencia lingüística. Siete estados obligan a los inmigrantes mediante contrato a participar en programas que prevén el dominio de las lenguas nacionales correspondientes. En referencia a la obtención de la nacionalidad, en once países se debe presentar un examen para comprobar una competencia suficiente de la lengua nacional (Van Avermaet, 2009: 26 ss.).

Ya desde los años setentas se ofrecían en la República Federal Alemana cursos de idioma para los migrantes. Sin embargo, esto no se le puede atribuir a una decisión política de alcance nacional, sino a que se apoyaban más bien en iniciativas independientes y se ofrecían además a di-

ferentes grupos de inmigrantes (Bosswick, 2001).<sup>8</sup> Con la entrada en vigor de la ley de migración de la República Federal Alemana y bajo la vigilancia del Ministerio Federal para Migración y Refugiados (BAMF por sus siglas en alemán) se establecieron en el año 2005 cursos de integración que se componen de un curso de idioma y de orientación (Schuller, 2011). Gracias a este proyecto de ley, se disolvió la Asociación Lingüística de Trabajadores Extranjeros A.C.,<sup>9</sup> la cual era responsable del fomento

---

<sup>8</sup> Hasta el año 2005 los migrantes tardíos fueron orientados en los cursos de idioma fomentados por el Ministerio Federal para el Trabajo y el Ordenamiento Social (BMA por sus siglas en alemán). Esta medida se organizó en el marco de los fomentos para el mercado laboral y por ese tiempo se fijó en el Artículo § 419ss. del Código Social III. Los individuos que ya no estaban en edad escolar fueron apoyados por el Ministerio Federal para la Familia, los Ancianos, las Mujeres y los Jóvenes (BMFSFJ por sus siglas en alemán), los académicos e inmigrantes con preparatoria fueron atendidos por el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF por sus siglas en alemán). Inmigrantes provenientes de los países con los que se firmaron contratos de intercambio de mano de obra podían participar tanto en los cursos fomentados por el Ministerio Federal, como en los ofertados por la Asociación Lingüística de Trabajadores Extranjeros A. C. Más información acerca de cómo se llevaban a cabo los programas de fomento lingüístico antes del 2005, las condiciones institucionales y los componentes de estos cursos véanse en Maas y Mehlem, 2003: 41-72; Schindler y Ryfisch, 2004.

<sup>9</sup> La Asociación Lingüística de Trabajadores Extranjeros A.C. (Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.) (Sprachverband Deutsch) fue fundada en 1974 y existió hasta 2006. Fue una Federación que coordinó la oferta de aproximadamente 500 institutos de enseñanza del alemán como segunda lengua cuyos cursos se dirigieron a los trabajadores migrantes y sus familias.

de la enseñanza del alemán como segunda lengua. Esta regulación se efectuó de manera uniforme en todas las Entidades Federativas y se basa en las relaciones cambiantes de la lengua, en los diversos ámbitos parciales de la integración y en la puesta de relieve de la importancia de la competencia lingüística en relación a la integración (Krumm, 2003: 413 ss.).

Los artículos 43, 44 y 44a de la ley de residencia (AufenthG por sus siglas en alemán) y el ordenamiento de los cursos de integración del Ministerio Federal para Migración e Integración (BMI por sus siglas en alemán) constituyen los fundamentos legales relativos a esta cuestión. La concepción y puesta en marcha se llevan a cabo entretanto bajo la dirección del BAMF (Schuller, 2011).

El dominio de la lengua alemana en el nivel B1<sup>10</sup> comprende un uso independiente de la lengua de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas y por tanto, debe posibilitar a los migrantes la capacidad para enfrentarse a situaciones cotidianas así como asegurarse de que no dependan de otras personas para desenvolverse en la vida diaria. Con base en esto, se considera el llegar a este nivel de competencia como la finalidad del curso (artículo 43, párrafo 2 de la AufenthG). Esto significa en los hechos que cada alumno de alemán como lengua extranjera puede comprender conversaciones y expresarse él mismo cuando los

temas sean parte de ámbitos de la vida cotidiana familiares al alumno tales como trabajo, escuela, estudio o tiempo libre (compárese el Marco). Además de la adquisición de la lengua, el curso de integración da a conocer también el sistema de derecho alemán, así como la historia y cultura alemanas; además se tratan valores y normas de la democracia y temas como la tolerancia, equidad de derechos y libertad de culto y debe introducir “a los extranjeros en la lengua, el ordenamiento jurídico, la cultura y la historia de Alemania” (artículo 43 de la ley de migración; Schuller, 2011: 11 ss.).

Por encargo del BMI y del plan nacional de integración (Ministerio Federal para Migración y Refugiados, 2007), se llevó a cabo una evaluación de los cursos de integración que representa el fundamento para la modificación y desarrollo que entraron en vigor desde el 8 de diciembre del 2007.<sup>11</sup>

En cuanto a la situación jurídica en relación a la nacionalización ha de decirse que gracias a la participación satisfactoria en un curso de integración se reduce la duración de la estancia ininterrumpida en Alemania de ocho a siete años como requisito para la nacionalización.<sup>12, 13</sup>

---

<sup>11</sup> Véase para esto: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kursteilnehmer/InfoBlaetter/infoblatt-intv-neu-teilnehmer.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kursteilnehmer/InfoBlaetter/infoblatt-intv-neu-teilnehmer.pdf?__blob=publicationFile) (revisado por última vez el 06/09/2013).

<sup>12</sup> Véase para esto: <http://www.bamf.de/DE/Einbuergierung/InDeutschland/indeutschland-node.html> (revisado por última vez el 06/09/2013).

<sup>13</sup> Además de los requisitos lingüísticos se espera de los candidatos a la ciudadanía que “cada uno reconozca el

---

<sup>10</sup> Esta meta no se puede lograr en bloque para todos los estudiantes. Por esta razón, se tomaron en cuenta los diferentes ritmos de los participantes en estos cursos y se determinó que “[...] [sólo] se puede exigir el nivel A2” (Ministerio Federal Para Migración y Refugiados (2005: 8).

## Fundamentos de la política lingüística en los Estados Unidos

Ninguna nación en la historia ha sido tan exitosa en el manejo de la heterogeneidad étnica como los Estados Unidos (Fuchs, 1990: 492)

Siendo fundamentalmente “una nación de migrantes”, la aculturación y asimilación de los inmigrantes en los Estados Unidos de América ha sido y sigue siendo la base para la formación de la Nación y con esto es decisiva para lidiar con la heterogeneidad étnica (Heckmann y Tomei, 2003: 12).

La política lingüística en los Estados Unidos no ha sido discutida en toda su extensión ni de manera pública en el pasado, puesto que dominaba la idea de que las personas que no tuvieran el inglés como primera lengua tendrían que aprenderlo – este modo de proceder se encontraba en la misma línea de la formación de una nación uniforme. Los Estados Unidos como un “melting pot”<sup>14</sup> no exigían ninguna participación del gobierno en relación a políticas lingüísticas (Adams y Brink, 1990: 1). De esta manera, se puede resumir que

“la disminución en el uso de la lengua extranjera [...]” era representativa de la “[...] creciente americanización y

disminución de la etnicidad en la [...] la vida de Estados Unidos en el siglo 20” (Dinnerstein y Reimers, 1975: 144).

Este estado de cosas tuvo como consecuencia que la política lingüística no desempeñara ningún papel aún con el inicio de los grandes afluentes de migrantes en los años veinte. Ni dentro ni fuera de la escuela se tomaron en cuenta las diferentes lenguas de origen y el uso exclusivo del inglés fue la norma para alcanzar la “fusión” con la sociedad americana, su lengua y cultura (Heckmann y Tomei, 2003: 21). La Nationality Act, publicada en el año de 1940 a nivel nacional, prescribía que para obtener la ciudadanía debía demostrarse la comprensión del inglés. Esta legislación se intensificó con el Federal Code en el año de 1950 que también exigía la habilidad de escribir en esta lengua (Heckmann y Tomei, 2003).<sup>15</sup>

A partir del año 1965 se llegó en los Estados Unidos a una nueva era de la política migratoria y lingüística, puesto que la actitud de los inmigrantes en relación a las exigencias de asimilación y a causa de su deseo de que se les reconocieran sus lenguas y culturas de origen había cambiado. Para hacer frente a este movimiento se juntaron diversos grupos que querían establecer el inglés como única lengua oficial en los Estados Unidos de América (Heckmann y Tomei, 2003: 26). Entre estas organizaciones encontramos por ejemplo a los “Arizonans for Official

---

ordenamiento jurídico libre y democrático de Constitución de la República Federal Alemana” (Ley de Nacionalidad (StAG) Artículo 10 párrafo 1).

<sup>14</sup> N. Del T. En inglés en el original, se seguirán dejando los términos en inglés tal cual, siempre y cuando no se trate de notas más largas.

<sup>15</sup> Para obtener la nacionalidad norteamericana era común que en la práctica tuviera que comprobarse que se podía leer la Constitución Norteamericana en inglés (véase Barnach Calbó, 1980).

English” y a la “American Ethnic Coalition”. El grupo más grande fue la asociación “U.S. English”, fundada en el año de 1983, la cual estableció como su tarea “[...] defender el interés público dentro del creciente debate sobre bilingüismo y biculturalismo” y sobre todo quería recordar que “[...] el inglés es y debe seguir siendo el único idioma oficial del pueblo de los Estados Unidos” (Adams y Brink, 1990: 2). Uno de los fundadores de la organización fue S.I. Hayakawa, antiguo senador por California. Él comenzó a abogar por una “English Language Amendment” (ELA) en la constitución norteamericana (Adams y Brink, 1990).

A pesar de estos puntos de vista, se acordaron una serie de iniciativas contra la discriminación de minorías en el contexto de un reconocimiento creciente de diferencias culturales y movimientos internacionales generales en defensa de los derechos humanos. Sin embargo, la lengua era considerada en pocas ocasiones como un aspecto importante. La más importante de estas decisiones es la “Civil Rights Act” del año 1964, la cual representaba un paso contra la discriminación en las universidades y en otras instituciones educativas y se declaraba contra una segregación en base a raza, color de piel, religión, sexo y origen. Apoyándose en esta ley, se establecieron muchas instituciones para el fomento especial de las minorías, entre ellas el “Cabinet Committee on Opportunities for Spanish Speaking People” (1969) (Barnach-Calbó, 1980: 85).

Otras iniciativas de ley combinaban determinaciones políticas con la cuestión de la lengua. La “Voting Rights Act” del año 1965 suspendió entre otras cosas el requisi-

to de demostrar la alfabetización en inglés para tener derecho a votar en los Estados Unidos. Una condición específica para inmigrantes hispanohablantes era demostrar haber cursado hasta el sexto grado en alguna escuela, aún cuando ésta no tuviera al inglés como lengua de enseñanza.<sup>16</sup> Años después se suprimió la exigencia de demostrar alfabetización y la nueva “Voting Rights Act” de 1975 ampliaba el derecho de voto al incluir también a analfabetas (Barnach-Calbó, 1980: 86).

Desde los años ochentas el uso de lenguas minoritarias –sobre todo el español– ha sido no solamente tolerado sino también de forma deliberada apoyado e integrado en los ámbitos políticos y públicos. De esta manera, se reconoció el bilingüismo en asuntos legales y políticos. Además del inglés se incluyó por ejemplo el español en procesos judiciales, folletos, boletas electorales, afiches informativos, etc. Además de los ámbitos políticos, los ámbitos de la vida pública cotidiana son cada vez más bilingües. En este sentido transmite por ejemplo la cadena de noticias más grande de los Estados Unidos de América, Cable News Network (CNN), entre otras estaciones de radio y televisión, su programación completa tanto en inglés como en español y se dirige con ello a la minoría más grande de los Estados Unidos de América (Barnach-Calbó, 1980).<sup>17</sup>

Los cursos de lengua e integración como los que se pueden encontrar en Ale-

---

<sup>16</sup> Debido a las relaciones entre Estados Unidos y Puerto Rico, este proyecto de ley se destinaba sobre todo a los puertorriqueños (Barnach-Calbó, 1980).

<sup>17</sup> Véase: [www.cnn.com](http://www.cnn.com) und [www.cnn.espanol.cnn.com](http://www.cnn.espanol.cnn.com) (revisado por última vez el 06/09/2013).

mania no son obligatorios y por tanto una parte de la política lingüística en los Estados Unidos. Sin embargo, existen una serie de posibilidades no obligatorias para fomentar el aprendizaje de la lengua tanto para niños y jóvenes como para adultos.

Problemática de la integración lingüística, dinámica de participación de inmigrantes y de la sociedad receptora

La integración es un proceso y acumulación de la interacción continua entre los individuos e instituciones pertenecientes a la sociedad y los migrantes<sup>18</sup> llegados a la comunidad ya establecida. Esta interacción tiene consecuencias tanto económicas y políticas como sociales, cuyas manifestaciones muestran en qué medida son exitosas. Puesto que estos aspectos son todos multidimensionales, cada uno de ellos contribuye a los otros aspectos en un marco específico. De esta manera, la competencia lingüística es entre otras cosas determinante para el estatus socioeconómico y el éxito en el mercado de trabajo, el cual es decisivo para el establecimiento local e incluso influye en la elección de pareja.

El proceso de integración se desarrolla de manera diferente dependiendo de cada grupo migrante, aún cuando los latinos le llevan la delantera en general a otros grupos en este aspecto. También la separación geográfica de otras partes de la sociedad norteamericana es mayor y esta escisión se mantiene a menudo hasta la segunda generación (Barnach-Calbó,

1980). La insuficiente competencia lingüística entre los migrantes recién llegados se muestra también en las cifras LEP.<sup>19</sup> Los inmigrantes latinoamericanos tienen la cuota más alta con 64.7%. Seguidos están los inmigrantes de Asia (46.6%) y Europa (29.8%).<sup>20</sup> El porcentaje LEP tan alto de los latinoamericanos resulta sobre todo de que constituyen el grupo de inmigrantes mayor. Con esto, tienen mayores posibilidades de hablar español y se ven menos forzados a la utilización del inglés en comparación a otras comunidades lingüísticas. Por esta razón, los migrantes de países hispanohablantes emplean y dominan su lengua esencialmente por más tiempo que otros grupos de inmigrantes la suya (compárese Alba, 2005).

Sin embargo, ha de hacerse notar que los migrantes de hoy en día aprenden inglés más rápido que aquéllos que llegaron al inicio del siglo pasado a los Estados Unidos. Característico de esto es una investigación según la cual 25% de las personas mexicanas en los Ángeles que tienen 25 años o más, incluyendo también a la segunda generación, hablan español en casa. En la tercera y la cuarta generación sólo 3% o 4% preservan esta tradición (Rumbaut, Massey y Bean, 2006: 447-460). Además de eso, se puede comprobar en relación a las actitudes de participación lingüística de los inmigrantes latinoamericanos que si bien la lengua española se preserva a menudo hasta varias generaciones, existe en principio la disposición para aprender inglés.

<sup>18</sup> Véase: Alba, Richard/ Nee, Victor (2003): *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

<sup>19</sup> Limited English Proficient.

<sup>20</sup> Las cifras se calcularon y levantaron con las encuestas de la Community Survey. Citadas en Jiménez, 2011: 5.

En principio la integración lingüística se logra en los Estados Unidos de manera constante pero lenta. Esto no es de extrañar si se toma en cuenta que esta integración se logra prácticamente sin la intervención de políticas lingüísticas. En este contexto la integración de los migrantes se ha dado hasta ahora en el marco de un mercado de trabajo relativamente sólido y la educación pública además de iniciativas particulares. Con esto se presentan posibilidades y oportunidades para la participación en la sociedad. En caso de que esto no siga así en el futuro y estos apoyos para migrantes se pierdan, entonces habría motivos para preocuparse en los años venideros. La tambaleante economía norteamericana y el sistema educativo que, gracias a la falta de programas, es insuficiente para todos los migrantes; son puntos que podrían traer problemas. Finalmente, no deben olvidarse a los miles de indocumentados<sup>21</sup> que viven en los Estados Unidos y que por motivos de su situación jurídica son excluidos de toda medida de integración. Esto aumenta los focos de conflicto y las desigualdades sociales y se deben aplicar medidas para contrarrestar estas situaciones. El clásico “laissez faire” del gobierno norteamericano

---

<sup>21</sup> En este artículo no se designan de manera conciente a las personas como legales o ilegales puesto que se parte de que esta caracterización implica una deshumanización de los inmigrantes y que sólo las mercancías o los hechos pueden ser ilegales. Por lo general la ilegalidad lleva consigo una criminalización, aún cuando los inmigrantes no son ningunos criminales en sentido estricto, sino que son personas que cometen actos contrarios a derecho en relación a las determinaciones de inmigración o de estancia del país e cuestión (véase Angenendt, 2007: 10).

no es insuficiente en este punto (Rumbaut et al., 2006).

Comenzando con la propuesta 63 hasta la propuesta 227 se han tomado una serie de medidas que se pronuncian en contra de la migración, la lengua española y sobre todo contra los latinoamericanos. Aún cuando en la vida pública se ha reconocido a menudo el español, la actitud general es más bien negativa. El clima general antimigración y las decisiones políticas han dañado fuertemente la concepción de los latinos. Estos discursos racistas que se han hecho públicos hacen claro que se teme que gracias a la llegada de otras nacionalidades, se ponga en peligro la identidad norteamericana. De esta manera, se le debe dar la razón a la siguiente postura que dice:

La inmigración se ha convertido en un tema político con una carga emocional como ha ocurrido en otros momentos de recesión económica y la actitud de los actores políticos dominantes en la vida política de California han tomado una percepción negativa hacia los latinos [...] Una vez que el gobernador ha expresado sentimientos antilatinos, la xenofobia deja de estar confinada al ámbito privado y se convierte en materia de discusión pública. (Santa Ana, 2002: 6 en Valdés, 2006).

A pesar de todas las limitaciones se puede hablar de una continua “hispanización” de los Estados Unidos con base en las actuales circunstancias, en la progresiva inmigración y en la integración en la vida pública y en los medios. Sin embargo, el proceso de integración no ha sido

y no es fácil, suave o sin conflictos. Hoy más que nunca hay muchos retos para la integración exitosa e incluyente de los inmigrantes latinoamericanos (Schildkraut, 2008: 597-615).

### Turcos y Alemania

Mientras que en los años cincuenta, la cuestión de la integración no era mencionada o discutida ni por los inmigrantes en el curso de los convenios de intercambio de trabajadores,<sup>22</sup> ni por la sociedad alemana —puesto que no se había previsto una participación duradera en la vida social— se comenzó a tematizar por primera vez cuando los primeros migrantes llevaban a sus familias a Alemania, a la vez que se debatía la relevancia de la integración para la segunda generación de los “trabajadores huésped”. No obstante, en este debate no se consideraron las capacidades y la disposición de los migrantes para incorporarse en la sociedad receptora, sino que se hacía hincapié en la disposición y compromiso de los migrantes para integrarse en el plano individual. La fallida unión de las culturas no se consideró como consecuencia de circunstancias sociales, sino como responsabilidad de los migrantes (Frey, 2010: 16). En los años ochenta se investigó por primera vez la multidimensionalidad de la integración y se reconoció que se trataba de un proceso interconectado

entre sociedad y personas con transfondo migratorio (Bremer, 2000: 26 ss.).

En comparación con los años cincuenta y sesenta del siglo veinte, los requisitos para la integración son hoy en día totalmente diferentes. El mercado laboral actual que a diferencia de los años mencionados apenas tiene capacidad de expansión o de recibir mano de obra es un aspecto fundamental. Sobre todo la mano de obra poco calificada es apenas solicitada y cae por lo tanto en el desempleo. Por consiguiente, las generaciones subsiguientes de trabajadores huésped actuales tienen problemas para integrarse rápida y fácilmente en comparación al pasado al mercado laboral; y gracias a la falta de capacidades socioculturales y estructurales, la desintegración se convierte en un automatismo. Migración e integración —ya sea que se ponga de relieve el ámbito lingüístico o cualquier otro— afectan tanto a los inmigrantes de las diferentes generaciones como también a la sociedad receptora. Sin embargo, el concepto de integración se asocia casi siempre con los méritos del individuo, mientras que se lleva a cabo una marginación sobre todo a causa de sucesos sociales. En relación al encuentro de culturas, definen por ejemplo Uli Bielefeld und Reinhard Kreissel (1983) que sobre todo la situación familiar de los jóvenes con transfondo migratorio turco está marcada

---

<sup>22</sup> El reclutamiento de trabajadores extranjeros (Anwerberabkommen) se llevó a cabo a partir del año 1955 hasta los años 70 entre Alemania y los países mediterráneos y resultó debido a la falta de mano de obra en Alemania en este entonces. El contrato con Turquía se firmó el 30 de octubre de 1961.

“[...] por las contradicciones entre un concepto de educación impregnado socialmente y las expectativas definidas por la sociedad para la biografía estándar de un joven de clase baja en las sociedades industriales” (Bielefeld,

1983: 84 en Nohl, 1996: 10; citado por: Frey, 2010: 17).

La dificultad radica aquí también en las diferentes interpretaciones de las normas de ambas culturas en choque – la turca y la alemana. El turco es para los niños de la segunda y tercera generación sobre todo el idioma de la familia y las competencias lingüísticas en turco de estos niños sólo pueden ser usadas en situaciones especiales y bajo determinados contextos (Frey, 2010: 26). Debido a la competencia insuficiente de sus padres en el idioma alemán, éstos se convierten a menudo en intérpretes y deben acompañar a sus padres en trámites burocráticos o visitas al hospital, lo cual repercute a su vez en su asistencia a la escuela y por tanto en su rendimiento, lo que nuevamente tendrá efectos en la integración en el mercado laboral alemán. Los padres de los niños con trasfondo migratorio con frecuencia no pueden ayudar en caso de problemas en la escuela debido a la falta de competencias lingüísticas y aparte de la distancia lingüística deben luchar a menudo con diferencias culturales que no tienen contraparte en su horizonte de experiencias (los responsables del gobierno federal, 2012: 56 ss.). Sin embargo, no sólo es la situación lingüística de los padres lo que influye en los niños. En este sentido se defiende la tesis de que los niños con trasfondo migratorio utilizan un código restringido. La razón de esto radica en el entorno privado local y en las condiciones de vivienda. Los entornos de acción están por tanto fuertemente reducidos y apenas se dan estímulos del exterior, de manera que estos niños influyen lingüísticamente uno

sobre el otro y por esto utilizan un código restringido (Frey, 2010: 27; los responsables del gobierno federal, 2012: 56 ss.). El dominio insuficiente de ambas lenguas – tanto la alemana como la turca – tiene como consecuencia que estos inmigrantes sean conocidos en el contexto académico como “analfabetas bilingües” (compárese Bott et al., 1991: 37 en Frey 2010: 27).

Conciliar la identidad turca con la alemana es un proceso difícil y por esta razón decide un buen porcentaje de los migrantes más bien por no vivir de acuerdo a las reglas y normas de la sociedad receptora. Muchos de los valores culturales del modo de vida turca no coinciden con aquéllos de la sociedad alemana y de esta manera se encuentran estos niños y jóvenes en una crisis de identidad. La sociedad anfitriona (en este caso la alemana) está francamente desbordada con esta situación y las intervenciones fracasan a menudo por la falta de competencias interculturales de los maestros (Krumm, 2003: 413 ss.). En los últimos años se utiliza cada vez más el concepto de “sociedades paralelas”. Al llegar a un país extranjero se busca automáticamente a los parientes y miembros de la misma cultura que ya estaban en el país. Muchos abandonan después de un determinado tiempo estas dinámicas y regresan al país de origen o se “mezclan” con la sociedad alemana. Si éste no es el caso y los migrantes persisten en estas dinámicas de recepción, entonces surge así un “proletariado étnico que debe permanecer en barrios precarios y con ello ser marginado permanentemente” (Bukow et al., 2007: 12). La política alemana estaba enfocada en la formación de barrios especiales para los trabajadores huésped.

La integración y el contacto con la sociedad alemana no fueron expresamente previstas. Con los cursos de integración obligatorios en Alemania deben familiarizarse los inmigrantes con el idioma, valores y cultura alemanes y con ello se allana el camino hacia la participación e integración en la sociedad anfitriona. Ya desde el inicio, estos cursos tuvieron gran repercusión y refutaron con ello la tesis de que los migrantes (turcos) en Alemania en general no eran capaces ni estaban dispuestos a la integración. La disposición para aprender la lengua alemana estaba visiblemente presente. En el año 2005 se otorgó el 95% de todas las solicitudes para cursos de integración, el restante 5% se rechazó y las razones de esto no fueron dadas a conocer por el gobierno federal. Debe reconocerse, sin embargo, que entre estos solicitantes también había refugiados cuyo estatus migratorio era incierto y apenas desde finales del año 2007 recibieron el derecho a participar en un curso de integración (Frey, 2010).

Aún cuando desde el año 2007 se han hecho algunas modificaciones en el concepto, la integración lingüística en Alemania todavía no funciona como se esperaba. Un punto crítico es seguramente que en los participantes de los cursos de orientación se trata de diferentes grupos específicos – entre otros, nuevos y viejos migrantes- y por esta razón es difícil para los maestros preparar actividades dirigidas a grupos heterogéneos, como consecuencia ocurre que los participantes se aburren o se ven desfasados. De cualquier manera es sumamente positivo que los cursos de idioma sean fomentados estatalmente y con ellos sean accesibles para

un público más amplio. Sin embargo, la concepción es cuestionable.

La frase “integración por el idioma” no significa por tanto, que un curso de idioma conlleve de manera inmediata a la integración. Sin embargo, esta idea es transmitida a los migrantes: Quien quiera integrarse, debe aprender la lengua alemana - el Estado ayuda con gusto a través de los programas obligatorios. Quien no los aproveche de verdad tiene la culpa de ser excluido de la sociedad alemana (Wolf, 2004: 19; Krumm, 2003: 413). En este punto es importante que nos detengamos en el concepto de lengua e identidad. Gracias a la primera lengua, se posibilita que el individuo se entienda a sí mismo, se comunique con el entorno y pueda comprenderlo. Gracias a la construcción de identidad en la primera lengua, muchos jóvenes y adultos tienen la preocupación de perder su identidad al aprender y hablar una lengua diferente y de poner en peligro todos los ámbitos con ella relacionados, sobre todo el de la familia (Wolf, 2004: 20). En situaciones de migrantes, la apropiación de la lengua sólo puede ser exitosa si el cambio de lengua no se ve como una amenaza hacia la primera lengua y la identidad asociada con ella (Krumm, 2003: 416 ss.). Así, se puede leer en la ley de la Unión Europea: “La Unión respeta la diversidad de las culturas, religiones y lenguas” (Carta de Derechos Humanos de la Unión Europea, Artículo 22). Se podría criticar que la sociedad alemana a menudo ignora este derecho al fomentar de manera unilateral el alemán sin tomar en cuenta o apoyar la primera lengua de los migrantes. Si se define la integración solamente por la len-

gua, entonces ésta se convertirá en un instrumento para la participación en o de la exclusión así como de la marginación en la sociedad. Proteger y continuar hablando la primera lengua en casos de migración es un proceso totalmente natural. El ser humano quiere guardar su identidad en esta situación tan confusa y más que eso, seguir haciendo uso de su lengua materna. La sociedad receptora debe mostrarse abierta a los acontecimientos lingüísticos y culturales para posibilitar la integración para los inmigrantes (Krumm, 2003: 416 ss.). La lengua así puede ser finalmente definida, no sirve automáticamente para la integración y la “integración por la lengua” implica exclusivamente la negación de las experiencias previas y de lo extraño y significa por tanto que una integración exitosa se logra gracias a un rechazo de estos aspectos y gracias a una completa asimilación. Los cursos alemanes de integración – con los que se equipara la lengua con la integración – albergan este principio en ellos mismos. Los programas de integración deben dirigirse no sólo a los migrantes sino también a la sociedad receptora, a escuelas, a burócratas, funcionarios y a los medios de comunicación (Krumm, 2003: 416). Sin lugar a dudas, los migrantes deben dominar la lengua alemana en caso de una estancia prolongada en Alemania, porque estos conocimientos tienen, como se ha mencionado antes, consecuencias en el mercado de trabajo y en ámbitos relacionados. El hecho de que se les asegure a los migrantes un derecho al aprendizaje de las lenguas gracias a estos cursos de integración es por demás positivo (Krumm, 2003: 417 ss.). En el caso de que se creen estímulos y

programas para la integración de migrantes tanto en Alemania como en los Estados Unidos, la motivación tiene un papel muy importante para los nuevos inmigrantes, así como para los que llevan más tiempo viviendo en el país receptor. Sobre este punto hay investigaciones de Kolian-Bayer 1998 y Buß 1995 que demuestran que los estímulos estatales positivos tienen efectos en la motivación. Los estímulos deben ser requisitos para la obligatoriedad del curso de idioma (Krumm, 2003: 417 ss.). De la misma manera parte el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, en el que se orientan los cursos de integración, de la idea de que al enseñar una lengua debe orientarse “a la motivación a las disposiciones y a las posibilidades de aprendizaje” (Consejo Europeo, 2001: 16). La disposición para aprender una lengua es un requisito para la transformación y el enriquecimiento de la identidad asociada a ella. Para esto se necesitan, como ya se ha mencionado, estímulos que tengan que ver por ejemplo con las disposiciones laborales, la integración en el mercado laboral, etc. Otro punto crítico es que los cursos de idioma al estar orientados en el Marco Común Europeo no toman en cuenta la multidimensionalidad de las conductas lingüísticas de los inmigrantes, puesto que se planean de manera exclusivamente monolingüe y a menudo no incluyen las múltiples competencias en otras lenguas. En estos cursos se presupone básicamente una ausencia de competencias lingüísticas por parte de los participantes; aún cuando muchos de los participantes en cursos de integración además de la primera lengua también hablan una segunda lengua (compárese

Wolf, 2004). Además de eso hay que objetar que el Marco Común Europeo está constituido como si el progreso fuera el mismo en todas las habilidades. Por esta razón, en los exámenes de lengua, los niños obtienen promedios más bajos de lo que son en realidad. En este sentido se ha fijado la siguiente advertencia en el Marco Común Europeo, según la cual:

El enfoque tradicional describe el aprendizaje de lenguas extranjeras de manera tal que a la competencia comunicativa en la lengua materna se le añadan elementos específicos de la competencia para comunicarse en una lengua extranjera. El concepto de una competencia multilingüe y pluricultural por el contrario tiende [...] a considerar que un ser humano no dispone de una colección de competencias comunicativas independientes y separadas entre sí, en relación a las lenguas que se dominen, sino más bien que dispone de una sola competencia pluricultural y multilingüe que comprende el espectro total de la lengua, la cual se encuentra a disposición del ser humano (Consejo Europeo, 2001: 163).

En Alemania domina en general una actitud más bien negativa en relación a las conductas lingüísticas de los migrantes. Siempre se menciona la hipótesis de la deficiencia (“Ellos no pueden hablar alemán”). Debe hacerse constar de nuevo que la afirmación “integración por la lengua” no debe ser tomada y repetida irreflexivamente. El dominio de la lengua del país debe ser ciertamente una parte indiscutible de las medidas de integración,

pero los cursos de idioma por sí mismos son insuficientes para este fin. La responsabilidad de la integración no se le puede dejar exclusivamente al sector educativo puesto que la “pedagogía no sustituye a la política” (compárese Griesse, 1981). En este sentido se puede hablar hoy más que nunca de una instrumentalización de la pedagogía si se toma en cuenta que las competencias lingüísticas están conectadas con el estatus de residencia y los cursos de idioma se administran por el ministerio del interior. Además de eso no basta con la oferta de cursos de alemán para inmigrantes, sino que se debe trabajar en la educación de todos los individuos que habitan en la sociedad y construir una sociedad en la que la lengua alemana tenga su espacio pero también sean reconocidos y tomados en serio los idiomas de origen de los migrantes (Krumm, 2003: 417 ss.). Con el pretexto del multilingüismo no debe olvidarse, por ejemplo, la capacidad participativa de los inmigrantes en el mercado de trabajo. En este sentido menciona un estudio del instituto federal para la formación profesional que la competencia en diferentes lenguas de los migrantes se incluye de manera expresa en los anuncios de trabajo y que además en muchos casos es decisiva para la contratación. Con ello se estaría fomentando el bilingüismo de los migrantes con miras a futuras oportunidades profesionales. Sin embargo, Esser menciona en otro estudio que la lengua exclusiva para el éxito en el mercado laboral debiera ser definitivamente la lengua del país de estancia (Esser, 2006: 420 y 2009: 81). En sus investigaciones incluye este autor los valores del panel socioeconómico y llega al resultado de que:

el dominio extra de la lengua materna además de la segunda lengua en el caso de bilingüismo [...] manifiestamente no aporta al mercado de trabajo prácticamente nada [...] (Esser, 2009: 84).

Si se observan ahora las medidas en política laboral entonces éstas hacen ver el fomento de las lenguas de los países de origen de los migrantes como inútil y un despilfarro de recursos. Con este estudio no se presentan los resultados arriba mencionados como falsos sino que la valoración de los conocimientos de alemán en el mercado de trabajo se hacen visibles –por lo general estos conocimientos son insustituibles. El número de profesiones y de puestos de trabajo en los que se pueda sustituir la competencia lingüística en alemán por la competencia lingüística en las lenguas de los países de origen es insuficiente para dar un juicio generalizable. Si se toma entonces al mercado laboral como criterio, entonces no es ninguna sorpresa que el valor de los recursos lingüísticos sea contemplado como poco importante.

### Conclusión

Con las legislaciones discutidas en este trabajo se hace claro que en los Estados Unidos no hay una oferta de cursos fomentados por el gobierno y al mismo tiempo que sea obligatoria como en el caso de Alemania a pesar de los cientos de miles de inmigrantes latinoamericanos. En este contexto permanece abierta la cuestión de por qué las personas hispanoablantes se sienten más integradas en los Estados Unidos a pesar de la ausencia

de apoyo estatal (lingüístico) que los migrantes turcos en Alemania.

Las tesis subyacentes a este trabajo pueden ser confirmadas en la medida en que la adquisición de la lengua del país en cuestión representa ciertamente la llave a la participación, pero es vista como una solución demasiado sencilla e insuficiente para combatir los problemas de integración. Para un resultado exitoso hay muchísimos factores más en juego. En general, la integración lingüística funciona sólo cuando por parte de la sociedad receptora se transmite tolerancia hacia lo diferente y las lenguas llevadas por los migrantes no son vistas como una amenaza sino como enriquecedoras de la convivencia social. Lo mismo debe ser aceptado por parte de los migrantes: el dominio de una segunda lengua no pone en peligro de manera automática la primera lengua (Krumm, 2003: 417). Además de eso, debe aceptarse la opinión de Krumm (2003) que critica la frase “integración a través de la lengua” y explica que con ella sólo se apoya la desaparición de la otredad y al mismo tiempo tiene como objetivo la supresión de las lenguas de los migrantes. Una apertura de la sociedad receptora es forzosamente necesaria para que esto no suceda. Indiscutible permanece el hecho de que es indispensable hablar una lengua común. Ésta debe ser por supuesto la de la sociedad receptora, puesto que ella representa el motor de la convivencia y posibilita una comunicación libre de violencia. No obstante, las lenguas de los migrantes deben ser integradas. Programas en este sentido para implementar el turco o el español, según sea el caso en escuelas, instituciones y sociedad son indispensables.

Llama la atención de manera positiva que con la ley de migración en Alemania se haya establecido por primera vez en la historia alemana el derecho de aprender la lengua. En los Estados Unidos no se ha dado este principio jurídico. Sin embargo, la relación cambiante entre lengua e identidad mencionada en este trabajo no se incluye en esta ley, puesto que tiene como meta el fomento monolingüe y los cursos de integración están planeados para la asimilación unilateral. La segunda lengua tiene un enorme influjo en el desarrollo de la personalidad y de la identidad de los niños puesto que todos los ámbitos de acción y de desenvolvimiento en la sociedad dependen de ella. La manera en la que esta lengua sea asimilada y vivida tiene por tanto efectos en el entendimiento de la identidad propia (Steinmüller, 2006).

Ahora bien, si se equipara la integración con la lengua, entonces esta última se convertirá indudablemente en un mecanismo ya sea de exclusión o de pertenencia (Krumm, 2003: 415). Es posible que la integración en Estados Unidos funcione mejor que en Alemania, puesto que la lengua no es utilizada como instrumento de integración en esta medida. Esto ocurre aún cuando Estados Unidos aún muestra problemas con la integración de los inmigrantes latinoamericanos. La marginación espacial en las escuelas y en los barrios de las ciudades es una fuente de conflictos sociales a los que Estados Unidos debe hacer frente para evitar una escisión de la sociedad. La tesis subsecuente según la cual el multilingüismo de los migrantes es ignorado y encuentra poca o nula consideración dentro de la política y la sociedad tampoco se sostiene

en el caso de Estados Unidos. La lengua española ha ganado diversos accesos en muchos ámbitos de la vida pública y se integra en éstos aún cuando la implementación en las instituciones educativas puede mejorarse todavía bastante. Además de ello, en los Estados Unidos se observa que la unión social y nacional así como una integración exitosa no dependen de un monoligüismo prescrito. El sentimiento de pertenencia de los inmigrantes a los Estados Unidos es esencialmente más marcado que en el caso de Alemania.

Las regulaciones acerca del tema de clases extras en la lengua materna en las escuelas dependen en Alemania de cada entidad federativa y la oferta es correspondientemente diferente en cada una de ellas. La introducción uniforme de clases en la lengua materna a nivel nacional y las regulaciones necesarias al respecto serían de gran ayuda para fomentar la primera lengua de manera paralela a los planes de estudio (Gogolin, 2005: 136 ss). Es un hecho incuestionable que el dominio de la lengua es un recurso fundamental para poder participar en las actividades sociales. Por ello se necesitan forzosamente maestros calificados a causa de los cambios demográficos. En el futuro, el fomento del alemán como lengua extranjera a causa del crecimiento de niños con transfondo migrante cobrará cada vez más importancia en Alemania (Shure y Bergmann, 2010). Consiguientemente, los maestros de todas las áreas deberían tener conocimientos en la lengua materna de los alumnos. Esto no significa que cada docente deba hablar fluidamente todas las lenguas de migrantes que se encuentren en el salón de clases, sino que debe tener conocimientos

básicos acerca de la lengua en relación a la gramática, la sintaxis y la fonología para poder entender mejor el origen de los errores de sus alumnos (Shure y Bergmann, 2010: 5). Estas propuestas para la formación docente no son de ninguna manera nuevas, sino el objeto de discusiones pasadas y actuales. Lamentablemente no han encontrado hasta ahora mucha atención y apenas han sido puestas en práctica.

En los Estados Federados Alemanes se ofertan 14 métodos diferentes para la valoración de los conocimientos lingüísticos. De manera paralela, los criterios para los examinados se determinan siempre de manera diferente.<sup>23</sup> ¿Cómo es posible obtener resultados equiparables bajo estas circunstancias? Sin embargo, diferentes estudios muestran de manera interesante que no son sólo los niños con trasfondo migratorio los que necesitan fomento lingüístico. Con esto pierde importancia el papel del idioma en la cuestión de la integración (Özonguz, 2010). Medidas para el fomento lingüístico dirigidas a los adultos están pensadas únicamente en pos del desarrollo profesional y se concentran en la vida profesional como instancia de integración. Los medios disponibles en el presupuesto federal para cursos de integración y de orientación se han reducido en los últimos años cada vez más. Desde esta perspectiva surge la duda de si el gobierno federal de verdad considera importante la oferta de cursos de idioma (Ahrenholz, 2010; los encargados del gobierno federal, 2012). Además de esto, con la disolución de la “Unión del Idioma Alemán” se ha puesto en el lugar de expertos y conocedores de

la materia a una autoridad que no está familiarizada con el desarrollo curricular ni con los cursos de integración (Krumm, 2003: 414).

Es sumamente urgente tanto para los Estados Unidos como para Alemania establecer condiciones para la adquisición de la segunda lengua. Para lograr esto son factores importantes la decisión de crear estímulos, tomar en cuenta las situaciones sociales y familiares, un diagnóstico comprensivo y unificado de las competencias lingüísticas, una división diferenciadora de los grupos migrantes y tomar en cuenta la vida diaria, así como la calificación de los docentes. En muchos centros de educación para adultos se incluye el servicio de guardería en los cursos de integración; así como se toman en cuenta los valores culturales de los inmigrantes y en este sentido la oferta de cursos para mujeres. Esto es definitivamente positivo. En general, se hace claro que los conocimientos lingüísticos y la ciudadanía no posibilitan automáticamente la integración. Por consiguiente, debe haber más razones que el mero conocimiento de la lengua del país para una convivencia pacífica (Steinmüller, 2006). En este respecto disponen los Estados Unidos al contrario de Alemania de un aspecto integrador. La investigación cultural se ocupa desde hace años de este fenómeno que es de gran valor teórico para la discusión de la integración en Alemania: ¿Existen aspectos controlables que tengan efectos integradores en los inmigrantes y que al mismo tiempo creen una mayor disposición para recibirlos por parte de la sociedad receptora? Para esto es necesario desprenderse del nivel macro y concentrarse en los niveles micro a nivel nacional.

---

<sup>23</sup> Más sobre este tema en Ahrenholz, 2010.

Al hacer esto se confronta la investigación político-social. Si se conjunta ésta con la investigación en adquisición de segundas lenguas y las teorías culturales y de integración se podría obtener una solución para la exitosa integración (no sólo lingüística) en los Estados Unidos gracias al análisis y la consideración de estas cuatro disciplinas, y después transferir estos conocimientos al caso alemán. Con esto se hace visible que la cuestión de la integración lingüística no se debe concentrar exclusivamente en la investigación de adquisición de segundas lenguas como es el caso de Alemania.

Hasta este punto hay diversas demandas posibles, algunas de las cuales son: tests de idioma estandarizados a nivel

federal, programas lingüísticos calificados y diferenciados en escuelas y cursos de integración, tomar en cuenta la lengua materna de los migrantes, una calificación adecuada de los docentes en relación a la situación migratoria de Alemania y una revisión general de la tesis “la lengua como llave para la integración”. Definitivamente sería de provecho incluir el discurso de la integración lingüística dentro de la comunidad europea y con ello poner en relación los conceptos de integración de la Unión Europea. Con ello se podrían sacar conclusiones en relación a la “identidad europea” y a la “paradoja del multilingüismo” mencionada en la introducción de este trabajo.

## Bibliografía

Adams, Karen L./Brink, Daniel T. (1990):

*Perspectives on Official English. The Campaign for English as the Official Language of the USA.* Berlin/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Ahrenholz, Bernd [en línea]: Sprache ist der der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, en: Friedrich-Ebert-Stiftung (Eds.): *Gesprächskreis Migration und Integration*, 2010. Recuperado el 6 de junio de 2013 en: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>

Alba, Richard (1985): *Italian Americans: Into the Twilight of Ethnicity.* Upper Saddle River. New York: Prentice Hall.

Alba, Richard [en línea]: Bilingualism Persists, But English Still Dominates. En: *Migration Information Source*, 2005. Recuperado el 6 de septiembre 2013 en: [www.migrationinformation.org/USfocus/display.cfm?ID=282](http://www.migrationinformation.org/USfocus/display.cfm?ID=282)

Alba, Richard y Nee, Victor (2003): *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration.* Cambridge: Harvard University Press.

Angenendt, Steffen [en línea]: *Irreguläre Migration als internationales Problem. Risiken und Optionen.* Berlin: Stiftung für Wissenschaft und Politik, 2007. Recuperado el 21 de octubre 2013 en: [http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/studien/2007\\_S33\\_adt\\_ks.pdf](http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/studien/2007_S33_adt_ks.pdf)

Barnach-Calbó, Ernesto (1980): *La lengua española en los Estados Unidos.* Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

Bosswick, W., Bronnmeyer, V., Heckmann, F. [en línea]: *Integrationsmaßnahmen der Wohlfahrtsverbände. Gutachten für die Unabhängige Kommission „Zuwanderung“, Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien (EFMS), 2001. Recuperado el 6 de septiembre 2013 en: <http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/efms.pdf>*

- Bremer, Peter (2000): *Ausgrenzungsprozesse und die Spaltung der Städte. Zur Lebenssituation von Migranten (Stadt, Raum und Gesellschaft)*. Opladen, Alemania: Leske + Budrich.
- Bukow, Wolf-Dietrich et al (2007): *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen*, en: *Interkulturelle Studien* (19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carta de Derechos Humanos de La Unión Europea [en línea] 2000. Recuperado el 6 de septiembre 2013 en: [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_de.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf)
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005): *Reporte de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, la Comisión Social y Económica Europea y la Comisión Regional: Una agenda de integración común – Un marco de integración para ciudadanos de terceras nacionalidades en la Unión Europea*. Bruselas
- Consejo Europeo (1992): *European Charter of Regional or Minority Languages (European Treaty Series 148)*. Strasbourg: Council of Europe [en línea]. Recuperado en: <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=148&CL=ENG>
- Dinnerstein, Leonard y Reimers David M. (1975): *Ethnic Americans. A History of Immigration and Assimilation*. New York: Harper & Row.
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/New York: Campus.
- Esser, Hartmut (2009): *Hartmut Essers erklären die Soziologie: Kontroversen und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Fischer, Claude S. y Hout, Michael (2006): *Century of Difference: How America Changed in the Last One Hundred Years*. New York: Russell Sage Foundation.
- Frey, Vera (2010): *Integration aus Sicht türkischer Jugendlicher. Im Zwiespalt zwischen türkischer Tradition und westlicher Moderne*. Marburg: Tectum Verlag.
- Fuchs, Lawrence (1990): *The American Kaleidoscope: Race, Ethnicity and the Civic Culture*. London: Wesleyan University Press.
- Gogolin, Ingrid y Roth, Hans Joachim (2007): *Bilinguale Grundschule: ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit*. En: Anstatt, Tanja (Ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Narr, pp. 31-45.
- Griese, Hartmut (1981): *Ausländer zwischen Politik und Pädagogik* (Materialien zum Projektbereich ausländischer Arbeiter, Sonderheft 6). Bonn: VIA e.V.
- Grimm, Thomas y Vencohr, Elisabeth (2009): *Immer ist es Sprache. Mehrsprachigkeit – Intertextualität – Kulturkontrast*. Frankfurt am Main (u.a.): Lang.
- Heckmann, Friedrich y Tomei, Verónica [en línea]: *Einwanderungsgesellschaft Deutschland – Zukunftsszenarien: Chancen und Konfliktpotentiale. Europäisches forum für migrationsstudien (EFMS)*, 2003. Recuperado el 6 de septiembre 2013 en: <http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/enquete.pdf>
- Hentges, Gudrun (2008): *Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen*. En: Hentges, G., Hinnenkamp, V., /Zwengel, A. (Eds.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hornberg, Sabine (2002). *Europa-orientierte Netzwerke und Schulen*. En: Schleicher, K., Weber, J. (Eds.): *Zeitgeschichte Europäischer Bildung*. Münster: Waxmann, pp. 165–185.

- Jacobs, Dirk y REA, Andrea (2007): The End of National Models? Integration Courses and Citizenship Trajectories in Europe. En: Conferencia EUSA, Montreal, del 17 al 19 Mayo 2007, Bruselas.
- Jiménez, Tomás R. (2011): *Immigrants in the United States: How Well Are They Integrating into Society?* Migration Policy Institute. [En línea] Recuperado el 6 septiembre 2013 en: <http://www.migrationpolicy.org/pubs/integration-jimenez.pdf>
- Joppke, Christian (2007): Beyond National Models: Civic Integration Policies for Immigrants in Western Europe, in: *Western European Politics*, 30 (1), pp. 1–22
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht, en: *Info DaF* 5/30, pp. 413-428. Recuperado el 6 de septiembre 2013 en: [http://www.iudicium.de/InfoDaF/contents/InfoDaF\\_2003\\_Heft\\_5.htm](http://www.iudicium.de/InfoDaF/contents/InfoDaF_2003_Heft_5.htm)
- Krumm, Hans-Jürgen y Portmann-Tselikas, Paul R. (Eds.) (2008): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 12/2008. Wien et. Al.: Studien-Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen y Portmann-Tselikas, Paul R. (Eds.) (2009): *Schwerpunkt Sprache und Integration*. Innsbruck: Studien-Verl.
- Los responsables del gobierno federal para migración, refugiados e integración [en línea]: *Reporte sobre la situación de las y los extranjeros en Alemania* (2012), Recuperado el 6 de septiembre 2013 en: [www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-12-18-9-Lagebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-12-18-9-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=3)
- Maas, Utz y Mehlem, Ulrich (2003): *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*, IMIS-Beiträge, Heft 21.
- Marshall, David F. (1986): The Question of an official Language: Language Rights and the English Language Amendment. *International Journal of the Sociology of Language* 60, pp. 7-75.
- Mayers, David Allan (2013): *FDR's Ambassadors and the Diplomacy of Crisis: from the Rise of Hitler to the End of World War II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio Federal de Estadística (2007): Resultados del microcenso 2005. Serie Especializada en Población y Mercado de Trabajo, Serie 3, Hogares y Familias. Wiesbaden: Ministerio Federal de Estadística.
- Ministerio Federal para Migración y Refugiados: *Reporte de migración* [en línea], 2005. Recuperado el 6 de septiembre 2013 en: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2005.html>
- Ministerio Federal para Migración y Refugiados: *Reporte de migración* [en línea], 2007. Recuperado el 21 de octubre 2013 en: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2007.html>
- Monk, Ray (2004): *Wittgenstein. Das Handwerk des Genies*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nohl, Arnd-Michael (1996): *Jugend in der Migration. Türkische Banden und Cliquen in empirischer Analyse*, in: *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*, 19. Baltmannsweiler, Alemania: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ordenamientos de los cursos de integración [en línea], 2007. Recuperado el 6 de julio de 2013 en: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Down->

- loads/Infothek/Integrationskurse/Kurstracer/Sonstiges/lesefassung-intv-neu-05-12-2007-pdf.html
- Özuguz, Aydan [en línea] Sprache – eine Kompetenz, um dazuzugehören, en: Gesprächskreis Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010; (Eds.): „*Sprache ist der Schlüssel zur Integration*“. *Bedingungen des Sprachenlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*, p. 4 ss. Recuperado el 2 de junio de 2013 en: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>
- Rumbaut, Rubén G.; Massey, Douglas S.; BEAN, Frank D. (2006): Linguistic Life Expectancies: Immigrant Language Retention in Southern California, en: *Population and Development Review* 32 (3), Pp. 447-460.
- Schindler, Erwin y Ryfisch, Harald (2004): Sprachförderung. In: *ŽAR – Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik*, 9, Pp. 318-321.
- Schirmer, Gisela (Eds.) (1997): *Sprache im Gespräch. Zu Normen, Gebrauch und Wandel der deutschen Sprache*. München: Hans-Seidel-Stiftung.
- Schildkraut, Deborah (2008): Defining American Identity in the Twenty-First Century: How Much ‘There’ is There?, en: *The Journal of Politics*, 69 (3), Pp. 597-615.
- Schönwälder, K.; Söhn, J.; Michalowski, I. [en línea]: *Sprach- und Integrationskurse für MigrantenInnen. Erkenntnisse über ihre Wirkung aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland*. *AKI-Forschungsbilanz* 3, 2005. Recuperado el 6 de septiembre 2013 en: <http://skylia.wz-berlin.de/pdf/2005/iv05-akibilanz3.pdf>
- Schuller, Karin [en línea]: *Der Einfluss des Integrationskurses auf die Integration russisch- und türkischstämmiger Integrationskursteilnehmer. Qualitative Ergänzungsstudie zum Integrationspanel*, in: *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Working Paper 37 der Forschungsgruppe des Bundesamtes*, 2011. Recuperado el 6 de septiembre 2013 en: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Working-Papers/wp37-einfluss-integrationskurs.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Working-Papers/wp37-einfluss-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile)
- Shure, Dominique y Bergmann, Danja (2010): *Sprache als Schlüssel zur Integration. Deutsch als Zweitsprache in Theorie und Praxis*, in: *Analysen und Argumente*, 75. Berlin: Konrad Adenauer Stiftung.
- Steinmüller, Ulrich (2006): Deutsch als Zweitsprache - ein Politikum, en: *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Totti, Gunnel (2002): *An Introduction to American English*. Oxford: Blackwell.
- Valdés, G.; Fishman Joshua A.; Chavez, R.; /Perez, W. (2006): *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California*. Clevedon: Buffalo & Toronto.
- Van Avermaet, Piet (2009): Fortress Europe? Language Policy Regimes for Immigration and Citizenship. En: Hogan-Brun, Gabrielle; Mar-Molinero, Clare & Stevenson, Patrick, Discourse; en *Language and Integration*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, Pp. 15-44.
- Wittgenstein, Ludwig (1922): *Tractatus Logico-Philosophicus*, New York: Cornell University Press.
- Wolf, A.; Ostermann, T.; Chlosta, C. (2004): Integration durch Sprache, en: *Fachverband Deutsch als Fremdsprache* (Ed.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 73. Regensburg: FaDaF.