

LA DISCRIMINACIÓN DE LOS LATINOS EN ESTADOS UNIDOS – IDEAS CENTRALES EN EL DISCURSO VALORATIVO DE BLOGS ESCRITOS POR LATINAS

THE DISCRIMINATION OF LATINOS IN THE U.S. – CENTRAL
IDEAS IN THE APPRAISAL DISCOURSE OF BLOGS WRITTEN BY
LATINAS

LINDA FLORES OHLSON
University of Gothenburg
linda.flores@sprak.gu.se

En EEUU, el español es una lengua *minorizada* y el movimiento anti-inmigrante ha recobrado importancia y fuerza durante las últimas décadas. Realizamos un análisis del discurso valorativo en blogs escritos por latinas con el objetivo principal de identificar ideas centrales, es decir, ciertos temas que se repiten en las entradas y que se relacionan con la discriminación. Nos valemos de algunas de las herramientas del análisis de discurso de Gee (2011) y el modelo de los tres subsistemas del discurso valorativo de Martin y Rose (2007). Con el análisis de las primeras quince entradas de diez blogs podemos constatar que el tema de la discriminación es recurrente, pero tratado de maneras distintas en los blogs. Un análisis pormenorizado de dos entradas de dos blogs nos muestra que las dos blogueras han sido víctimas de la discriminación y presentan sus relatos personales de ella.

Palabras claves: análisis de discurso, discurso valorativo, blogs, discriminación de latinos, discurso anti-inmigrante.

Recibido:
31/1/13
Aceptado:
7/9/13

In the US, Spanish is a *minoritized* language and the anti-immigrant movement has become more important and more powerful over the past few decades. We conduct an analysis of appraisal discourse in blogs written by Latinas with the primary aim of identifying central ideas, i.e. specific themes repeated in said posts and related to the subject of discrimination. We use some of Gee's (2011) discourse analysis tools and Martin and Rose's (2007) three- subsystem model of appraisal discourse. When analyzing the first fifteen posts of ten blogs, we find that the subject of discrimination is frequent, although treated differently in different blogs. A detailed analysis of two posts from two different blogs shows that the bloggers have been victims of discrimination and present their personal narratives of this experience.

Key words: discourse analysis, appraising discourse, blogs, discrimination against Latinos, anti-immigrant discourse.

1. EL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: UNA LENGUA *MINORIZADA*

En repetidas ocasiones a lo largo de la historia de Estados Unidos se ha visto cómo los inmigrantes son bienvenidos al país cuando la economía está floreciendo y se necesita mano de obra barata, mientras que la inmigración se convierte en un problema y los inmigrantes son percibidos como una carga en tiempos económicos menos favorables (Santa Ana 1999: 192). Este fenómeno afecta especialmente a los inmigrantes latinos ya que, según *United States Census Bureau* (2011: 2), es el grupo étnico que, con gran diferencia aumenta más en el país. El movimiento anti-inmigrante ha recobrado importancia y fuerza en los medios de comunicación durante las últimas décadas. Santa Ana (2002) documenta numerosas metáforas que describen los inmigrantes como animales, cataclismos y epidemias¹ y abundan las noticias sobre la discriminación de los latinos por hablar español

¹ Otros estudios que documentan el discurso anti-inmigrante en Estados Unidos son Barry (2005), Burghart (2011), Gómez-Peña (2008), Larsen (2007), McGuire (2010), O'Brien (2003), Shattell (2008) y Valdés (2011).

en su lugar de trabajo². El presidente Barack Obama obtuvo el 67% del voto latino en 2008 (Bassets 2011). Antes de las elecciones se mostró a favor de la educación bilingüe con enunciados como los siguientes:

Instead of worrying about whether immigrants can learn English – they’ll learn English – you need to make sure your child can speak Spanish. You should be thinking about how can your child become bilingual. We should have every child speaking more than one language. (Rohter 2008)

En el presente, sin embargo, el apoyo latino por Obama ha disminuido drásticamente debido al hecho de que “haya puesto el acento en la parte represiva de la política migratoria –las redadas, las deportaciones, los controles de la frontera– y haya descuidado el problema de los millones de indocumentados legalmente desamparados” (Bassets 2011). Una de las muchas consecuencias de la ideología anti-inmigrante es el tratamiento que recibe toda lengua que no sea el inglés. La ideología monoglósica tradicional³, tan resistente al hecho de que el país es, desde su inicio, una nación multilingüe, dicta que la única lengua válida es el inglés y que si un individuo necesariamente tiene que hablar otra lengua a parte de esta, las dos lenguas deben mantenerse absolutamente separadas, de manera que se trate de dos individuos monolingües en un solo cuerpo y que este hablante tenga la misma destreza en las dos lenguas como cualquier hablante monolingüe de cada una de ellas. El resultado de esta ideología es que el bilingüismo es tratado como indeseable e incluso inexistente (García 2010a: 195, 2010b: 190). Wiley (2010: 308) afirma que la mayoría de la población angloparlante del país siempre ha esperado de los inmigrantes que aprendan el inglés y que abandonen sus lenguas nativas. En cuanto al español, que es hablado en casa por el 76% de la población latina (United States Census Bureau 2010:

2 Ver Watanabe (2009) y The Clinic (2013), entre otros.

3 García (2010b: 182) se vale del término *monoglossic* y explica que “[a] monoglossic language ideology sees language as an autonomous skill that functions independently from the context in which it is used.” Aunque *monoglósico* no aparece en El Diccionario de la Real Academia Española, es usado como traducción de *monoglossic* en el contexto de la ideología lingüística. Véase del Valle (2007), Oteiza (2009), entre otros.

3), lo cual significa unos 38 millones de hablantes, es generalmente valorado y tratado en el sistema educacional como *lengua extranjera*, es decir, una asignatura que puede estudiarse por los hablantes monolingües de inglés (García 2010b: 182).

García (2009b) explica que el español es *minorizado*⁴ en Estados Unidos. Esta *minorización*, que afecta gravemente la visión general de la lengua española y sus hablantes, consiste en cinco factores, siendo la primera la reproducción frecuente de la imagen del español como la lengua de los conquistados y los colonizados. El segundo factor que destaca García (2009b) es la visión del idioma español como el de los inmigrantes, comúnmente ilegales, que se debe a que la inmigración latina ha aumentado drásticamente en las últimas décadas. Estados Unidos es el segundo país hispanohablante del mundo, después de México, pero antes de España y Argentina (Makar 2013: 47), y García (2009b: 84) señala que el español es caracterizado como la lengua de demasiados. El tercer factor que afecta negativamente el español en Estados Unidos es que, además de ser la lengua de muchos, se le caracteriza como la lengua de los pobres sin educación. Hasta el censo del 2000, los conceptos de *raza* y *etnicidad* fueron tratados como sinónimos en cuanto a los latinos, es decir, a una persona que se identificaba como latina no se le ofrecía la posibilidad de marcar en el cuestionario del censo si era de la raza blanca, negra u otra raza, era simplemente *Hispanic*. Por primera vez en 2000 se separaron los dos conceptos, dejando a los latinos la posibilidad de ser de etnicidad *Hispanic* y de raza blanca, negra u otra. Sin embargo, tal y como indica García (2009b: 85), un 42% de los informantes del censo contestó que no eran ni blancos ni negros sino de otra raza, tal vez habiendo aprendido “la lección” de que ser latino significa pertenecer a una categoría no incluida en la dicotomía blanco/negro tan característica para la sociedad es-

4 García se vale del verbo *minoritized* en lugar del sustantivo *minority* para señalar que no se trata de un estado real de la lengua en cuestión sino de un tratamiento específico al que la lengua es expuesta (García 2009b: 98, nota 4).

tadounidense⁵. El cuarto factor de la *minorización* del español es, por consiguiente, la *racialización* del español. Urciuoli (1996: 15) explica que, cuando se considera que una comunidad de personas es un grupo étnico, por ejemplo afroamericanos o hispanoamericanos, el énfasis ideológico cae en el origen nacional y cultural y, por consiguiente se les considera parte de Estados Unidos y con derechos a su idioma. Al contrario, cuando un grupo de personas es identificado por su raza, se enfatizan los atributos naturales que, si no son de la raza blanca, se le da un lugar más o menos provisional en el país y su lengua es considerada más bien un problema que un derecho. García (2009b: 85) argumenta que cuando los angloparlantes se quejan de la “injusticia” de la gran presencia del español en lugares públicos o en el trabajo, *racializan* la lengua tratándola como algo que no pertenece, que está fuera de lugar. El quinto, y último factor vendría a ser la construcción del español como un problema. Tal y como queda dicho, en Estados Unidos muy poca atención es prestada a otras lenguas que no sean el inglés. Frecuentemente se concentra únicamente en las posibilidades de ser angloparlante o hispanohablante, como si la opción de ser bilingüe no existiera. Wiley (2010: 316) apunta que “algunos expertos quieren hacernos creer que solo existe la elección entre español o inglés, como si la mayor parte de la población mundial no fuera multilingüe”⁶. García (2009b: 86) subraya que, aunque últimamente más matizada, existe una tendencia de explicar los resultados pobres de los latinos en la educación, o los ingresos más bajos de estos en comparación con otros grupos étnicos, relacionándolos con la etnicidad latina y, por consiguiente, echando la culpa indirectamente al idioma español, cuando en realidad, las cifras siguen siendo muy bajas si se comparan los inmigrantes de primera y segunda generación, que generalmente son monolingües en español o bilingües, con los de la tercera generación, que en su

5 García *et al.* (2013: 12) indican que es bien conocida la problemática que rodea el método del censo que consiste en que los informantes mismos deciden a qué categorías pertenecen, “es probable que los datos reflejen más bien ideología o percepción que el uso real de las lenguas o de la competencia de ellas.” (Traducción nuestra de “data is likely to reflect ideology or perception, rather than actual language use or proficiency.”)

6 Traducción nuestra: “pundits would have us believe that there is only a choice between Spanish and English, as if most of the world’s population were not multilingual.”

mayoría son monolingües en inglés, o con conocimientos escasos del español. En el censo se pregunta si los informantes hablan otros idiomas, qué idiomas son, y cuál es su nivel del inglés, pero no se pregunta por el nivel de las otras lenguas habladas (United States Census Bureau 2012), y tal y como indica García (2009a: 106, 110), la ideología lingüística estadounidense da la impresión del bilingüismo como inexistente. Asimismo, el hecho de que se pregunta solo por el nivel del inglés de los informantes, señala que esta es la única lengua importante en el país (García 2010a: 196).

La educación bilingüe en Estados Unidos, cuya función generalmente no ha sido apoyar el desarrollo de las destrezas bilingües, sino llevar al individuo al monolingüismo del inglés, siempre ha sido muy discutida y atacada (García 2010b: 186, García *et al.* 2013: 7-8). El resultado de esta educación es enfatizar la ideología monololingüística del país (García 2010b: 188), lo cual queda visible en el hecho de que 31 estados tienen *English-only laws*⁷ (García *et al.* 2013: 8). García (2010a: 199) afirma que la forma en la que el idioma y el bilingüismo son vistos en la escuela no tiene mucha relación con las prácticas lingüísticas de los niños latinos ya que en la educación son únicamente las variedades estándares de las lenguas las que son evaluadas positivamente y todas las variedades que se desvían de estas son consideradas códigos inválidos, lo cual lleva a peores resultados para los niños y jóvenes latinos que para otros grupos étnicos del país (Gándara 2010: 1). Ni siquiera los programas educativos llamados *Dual Language* resultan adecuados para los niños bilingües ya que generalmente separan estrictamente las dos lenguas de una manera no natural para un individuo bilingüe (García *et al.* 2013: 20). García (2009a: 110) expresa su conclusión de la situación del español en Estados Unidos de la siguiente manera: “By establishing a clear linguistic hierarchy with English on top, Spanish at the bottom, and bilingualism as nonexistent, U.S. educational policy ensures that educational privilege continues to be in the hands of English monolinguals.”

7 Leyes que permiten únicamente el uso del inglés.

2. OBJETIVO DEL ESTUDIO

El presente artículo forma parte de un proyecto más amplio cuyo objetivo consiste en dos partes: 1) investigar si el tema de la discriminación de los latinos en Estados Unidos es recurrente en blogs escritos por latinas, 2) realizar análisis pormenorizados de una cantidad considerable de blogs escritos por latinas en Estados Unidos con el fin de estudiar el discurso valorativo acerca de la discriminación de los latinos. Ante el discurso público anti-inmigrante y la *minorización* de la lengua española, nos hacemos en el presente estudio las siguientes preguntas:

- ✦ ¿Cómo reaccionan en el discurso de sus blogs las latinas contra la discriminación?
- ✦ ¿Qué posiciones valorativas se transitan en su discurso?
- ✦ ¿Cómo se expresan estas valoraciones y cuáles son las fuentes de ellas?
- ✦ ¿Puede identificarse en su discurso ideas centrales, es decir, ciertos temas que se repiten en las entradas y que se relacionan con la discriminación, o con comportamientos específicos hacia los latinos?

3. TEORÍA Y MÉTODO

Muchos blogueros se dedican a leer y comentar los blogs de otros y se crean comunidades en las que es corriente que los autores no se conozcan en la *vida real*, es decir, fuera del mundo cibernético, pero que tienen contacto frecuente mediante las visitas de los blogs. A parte de una búsqueda simple en Google, existen directorios de blogs en los que los blogueros fácilmente pueden encontrar otros blogs que tratan temas de interés. Tal y como veremos más adelante, la selección del corpus para nuestro proyecto se realizó mediante la ayuda del directorio de blogs titulado *Blogs by Latinas* (blogsbylatinas.com). Puede considerarse que los blogs que figuran en dicho

directorio forman una comunidad cibernética de mujeres latinas residentes en Estados Unidos⁸.

Al estudiar el tema de la discriminación de los latinos en Estados Unidos en blogs que pertenecen a la misma comunidad cibernética podremos, mediante los marcos teóricos de Gee (2011: 2) y Martin y Rose (2007), formarnos una idea sobre cómo se expresan las blogueras latinas sobre dicho tema, qué es lo que se considera normal, aceptable, correcto, real, cómo son las cosas, cómo deberían ser, qué es posible y cómo actúan verbalmente las mismas blogueras en relación con dicho tema. Los blogs constituyen una plataforma mediante la cual las blogueras pueden defenderse y luchar contra el discurso anti-inmigrante, constantemente presente en la sociedad estadounidense y en aumento visible en los medios de comunicación desde el 11 de septiembre de 2001 (McGuire y Canales 2010: 126). Asimismo, los blogs forman un canal con mucha libertad de expresión dado que el autor puede elegir cuánta información personal quiere dar, lo cual abre para la posibilidad de discursos controversiales⁹. Ya que las autoras tienen algunos aspectos sociales en común; son mujeres, se identifican como “latinas” y viven en Estados Unidos, un estudio comparativo entre varios blogs se hace especialmente fructífero.

En presente estudio consiste en dos pasos. Primeramente estudiaremos las primeras quince entradas de diez blogs con el fin de averiguar si el tema de la discriminación de los latinos es recurrente en los blogs. El segundo paso consta de un análisis pormenorizado de dos entradas en dos blogs diferentes. El análisis de dos entradas naturalmente no nos puede brindar conclusiones generales sobre el discurso valorativo de las blogueras latinas; el estudio sirve, sin embargo, para darnos ciertos indicios de las características de dicho discurso.

8 Para añadir un blog al directorio, la autora tiene que contestar a la siguiente pregunta: “Are you a Latina? (a woman of Latin-American or Spanish-speaking descent).”

9 En ocho de los diez blogs de nuestro corpus se halla el nombre completo de la autora, o bien en el *About Me*, o bien en alguna de las entradas analizadas.

3.1. Las herramientas del análisis de discurso

El modelo de Gee (2011a: 67ss.) ha sido elaborado específicamente para el análisis de discurso de todo tipo de textos y nos sirve para organizar el texto de manera que podamos identificar tanto la estructura general del texto como unidades pequeñas que presentan casos marcados especialmente interesantes para nuestro análisis. En el presente estudio nos valdremos de las siguientes herramientas del análisis de discurso de Gee (2011):

La herramienta de tópicos y temas: El tópico equivale al sujeto de la oración y el tema consiste en todo lo que aparezca antes del sujeto en la oración (Gee 2011: 65)¹⁰. El tópico informa sobre de qué trata la oración y el tema muestra la perspectiva desde la cual el autor se posiciona en su enunciado (Gee 2011: 68). Gee (2011: 66) indica que lo normal en inglés es que el sujeto de la oración sea tópico y tema simultáneamente, lo cual es llamado *caso no marcado*. Cuando la oración es introducida por otro elemento, que no sea el sujeto/tópico, se trata de un *caso marcado*, lo cual puede incitar un análisis del motivo por el que se expresa de esta manera, y el efecto que tiene esta construcción para el mensaje que se quiere transmitir. Normalmente, el tópico es información ya dada en el texto, información que se presupone que el lector ya conoce. Después del tópico sigue algún tipo de comentario sobre este, y este comentario es tratado como información no anteriormente conocida por el lector (Gee 2011: 143).

La herramienta de rellenar: Al encontrarse ante la omisión de información en un texto, el lector ha de valerse de esta herramienta para llenar con sentido los espacios vacíos que el autor deja en el texto al presuponer que el lector ya conoce el tema, comparte la misma ideología política, tiene las mismas experiencias personales, etc (Gee 2011: 12).

10 En este punto cabe señalar que debe diferenciarse el significado del término *tema* que se da en Gee (2011: 65) al significado que damos en el presente texto, cuando no se trata de la herramienta de tópicos y temas. Se trata de un significado equivalente a “[t]ema o argumento de una obra” (rae.es).

La herramienta de cohesión: Gee (2011: 128ss.) presenta esta herramienta como perteneciente a la gramática e incluye en ella seis mecanismos de cohesión de los cuales nos valdremos de uno: la cohesión lexical con la que varias oraciones de un texto pueden relacionarse mediante lexemas que pertenecen al mismo campo semántico.

La herramienta de intertextualidad: Cuando el texto cita o se refiere a otros textos. Se entiende *texto* como algo que alguien ha escrito o ha dicho, puede ser textos escritos, programas de televisión, películas, juegos, etc. (Gee 2011: 165ss).

Idea central: Aunque no figura como una de las herramientas para el análisis de discurso, hemos adoptado este concepto de Gee (2011: 145) para referirnos al tópico general, es decir “el núcleo significativo del texto [...] la idea resumida de lo expresado” (Paraíso 1988: 22). Optamos por el término *idea central* para no confundirlo con el tópico que tal y como queda dicho, es en la herramienta de tópicos y temas, el sujeto de la oración, y para tampoco confundirlo con el tema, que es lo que precede el sujeto. Cabe señalar que frecuentemente la idea central y el tópico coinciden, pero no necesariamente siempre es así.

3.2. El marco teórico del discurso valorativo

Para analizar en las entradas de los blogs el discurso acerca de la discriminación de los latinos, nos servirá el modelo de los tres subsistemas de valoración, según el marco teórico de Martin y Rose (2007). Dichos sistemas son: **las actitudes** expresadas en cuanto a los temas en cuestión. Con *actitudes* nos referimos a la valoración de acciones, de las personas que realizan las acciones y de sus sentimientos, tanto de la autora como de los personajes que figuran en el texto. Nos interesa, asimismo, estudiar los valores que transmiten escalas de grado, es decir, **la gradación** que presenta la lengua en el texto y **el compromiso afectivo** que las autoras muestran con respecto a sus emisiones, y más específicamente, cuáles son **las fuentes**

de las valoraciones; es decir, ¿de quién vienen las valoraciones que se hacen en el texto?

Según Martin y Rose (2007: 27ss.) existen tres tipos de actitudes: **el afecto**, es decir, la expresión de los sentimientos, **el juicio evaluativo** que constituye la acción de juzgar el carácter de las personas y sus acciones y **la apreciación** en la que se evalúa el valor de las cosas. Los tres tipos de actitudes pueden expresarse de forma directa e indirecta. Los juicios indirectos se denominan *indicios de juicio* (Iedema *et al.* 1994: 215) e implican que la interpretación específica del enunciado valorativo que haga el lector tenga mayor peso. La gradación puede expresarse mediante la **fuerza**, por ejemplo con el **léxico actitudinal**, esto es palabras de contenido que denotan actitud. Los lexemas de actitud son típicamente palabras que no pertenecen al vocabulario nuclear y que tienen menor extensión y mayor intención (Carter 1987). La gradación puede expresarse asimismo, mediante el **foco**, lo cual consiste en el agudizamiento o la suavización de las actitudes transmitidas (Martin y Rose 2007: 46).

El marco teórico de Martin y Rose (2007) nos resulta especialmente adecuado para el estudio que proponemos dado que constituye un juego de herramientas diseñado para ser aplicable a cualquier texto y para todo tipo de análisis de discurso (Martin y Rose 2007: 3).

3.3. Estructuración de los textos analizados

El primer paso en el análisis pormenorizado de los textos es la estructuración de estos en partes, párrafos y unidades de ideas. Realizamos esta estructura según la propuesta de Gee (2011a: 67ss.).

En la propuesta de Gee (2011a: 77), las **partes** son unidades grandes que, de alguna manera u otra representan la estructura de todas las narraciones, independientemente de la cultura o de la edad del hablante. Estas partes son: el escenario, el catalizador, la crisis, la evaluación, la resolución y la coda. El **escenario** nos da el contexto en cuanto a cuándo y dónde tienen lugar las actividades y quiénes son los actores, el **catalizador** plantea el problema, en la **crisis** el problema crece hasta el punto de requerir una resolución, en la

evaluación se deja claro por qué la narración es interesante y válida para contar, la **resolución** es la parte del texto en la que se presenta la solución al problema introducido en la parte del catalizador y la **coda** cierra la narración del texto.

Los **párrafos** se caracterizan por centrarse en un actor específico, un tema, una imagen, un tópico o una perspectiva determinada y las **unidades de ideas/Oraciones** son, en textos escritos generalmente marcadas con mayúscula y punto (Gee 2011a: 74).

4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL CORPUS

Los textos analizados en el presente estudio forman parte de un corpus más grande de blogs seleccionados según los siguientes criterios:

1. El blog tiene que figurar en la página Blogs by Latinas (blogs-byLatinas.com).
2. El blog tiene que estar incluido bajo la categoría *Heritage* en dicha página.
3. El blog ha de tener un *About Me* de algún tipo y de los datos que se den ahí debe poder desprenderse que la autora es latina y que vive en Estados Unidos.
4. El blog tiene que ser lo más recientemente actualizado que sea posible.
5. El blog debe haber sido creado un mínimo de tres meses antes del momento de la selección del corpus, lo cual significa que tiene que existir entradas desde a más tardar el primero de julio de 2011.
6. El blog ha de tener un mínimo de quince entradas en total.

El primer criterio se debe, por un lado al fácil acceso a blogs que cumplen con el requisito principal del presente estudio; que las autoras sean latinas, o al menos que ellas mismas se identifiquen como tal. El segundo criterio tiene que ver con el hecho de que el directo-

rio *Blogs by Latinas* crea una especie de comunidad, lo cual puede hacer la comparación entre los blogs más fructífera. Dado que los objetivos del presente estudio son averiguar si el tema de la discriminación es recurrente en blogs escritos por latinas, y analizar qué posiciones valorativas se transmiten en cuanto al tema de la discriminación, el hecho de escoger blogs que aparecían bajo la categoría “heritage” facilitó la búsqueda de blogs que tocaran estos temas ya que la autoras, al seleccionar esta categoría, manifiestan que *herencia*¹¹ es uno de los temas de sus blogs. El tercer criterio se explica ya que la información que se da en el *About Me* es imprescindible para poder excluir aquellos blogs escritos por latinas que no residen en Estados Unidos, e incluso por mujeres que no son de descendencia hispanohablante. El *About Me* es importante, asimismo para encontrar blogs con una sola autora. Son los textos del *About Me*, junto con una entrada de cada blog, los que forman el material del análisis pormenorizado en el presente estudio. El cuarto criterio se debe al intento de encontrar blogs activos que puedan dar la posibilidad de seguir estudiándolos desde otras perspectivas e incluir más entradas en la investigación. En el quinto criterio se apunta que el blog tiene que tener un mínimo de tres meses de existencia, lo cual puede considerarse un tiempo muy limitado. Naturalmente existen numerosos blogs que se llevan escribiendo desde hace mucho más tiempo. Sin embargo, dado que abrir un blog es gratuito y toma muy poco tiempo mientras que mantener un blog muchas veces cuesta más trabajo y energía de lo que el autor inicialmente se imagina, el abandono de los blogs es sumamente frecuente¹². El último criterio se creó debido al deseo de poder investigar si el tema de la discriminación de los latinos era recurrente en el blog. Existen numerosos blogs con menos de quince entradas por las razones anteriormente presentadas: la facilidad con la que se crea un blog y la dificultad de encontrar el tiempo, la energía y la motivación de mantenerlo. Cabe destacar, sin

11 Entendemos *herencia* como “[r]asgos o circunstancias de índole cultural, social, económica” (rae.es).

12 Uno de los blogs del que hemos sacado una entrada a analizar en el presente estudio, estaba en el momento de nuestra consulta, abierto al público. Actualmente, sin embargo, el blog puede accederse únicamente con una invitación y desconocemos si sigue activo.

embargo, que quince entradas es una cantidad de material a analizar arbitraria puesto que un blog puede tener entradas extensas con mucho texto, imágenes, enlaces, etc. mientras que en otro blog las entradas consisten generalmente en dos o tres líneas.

5. ANÁLISIS

Los diez blogs cuyas primeras quince entradas hemos estudiado para averiguar si el tema de la discriminación es recurrente en blogs escritos por latinas son: *Borderworld Girl* (borderworldgirl.com), *Chronicles of Undercover Mexican Girl* (undercovermexicangirl.com), *Finding Your Force: A Journey to Love* (findingyourforce.blogspot.se), *For Mamis Like Me* (formamislikeme.com), *Jaquira Díaz* (jaquiradiaz.com), *Lorena Angulo Handcraftet Artisan Jewelry with Soul* (lorenaangulo.com), *Marielitos, Balseros and Other Exiles* (marielitosbalseros.wordpress.com), *Peruvian Jersey Girl* (peruvianjerseygirl.blogspot.com), *The Quirky Rican* (gabriellerivera.com) y *The Whimsical Life of a Creative Insomniac* (cupcakespupcakesandwhimsey.blogspot.se). De estos diez blogs, cuatro no tratan el tema de la discriminación en sus primeras quince entradas¹³. Cabe destacar, sin embargo que existe naturalmente la posibilidad de que este tema aparezca en entradas publicadas posteriormente a las primeras quince, aunque los temas principales de estos blogs hacen que la probabilidad de que se toque el tema de la discriminación en ellos sea poco probable¹⁴. Los seis blogs cuyas primeras quince entradas tocan el tema de la discriminación lo hacen de formas muy distintas y en cantidades diferentes. Para el análisis pormenorizado hemos escogido dos entradas que se centran en el tema en cuestión en un plano personal, es decir, el acercamiento al tema de la discriminación contiene elementos de experiencia perso-

13 A saber: *For Mamis Like Me*, *Jaquira Díaz*, *Lorena Angulo* y *The Whimsical Life of a Creative Insomniac*.

14 Esto queda especialmente claro en cuanto al blog *The Whimsical Life of a Creative Insomniac* ya que las quince entradas hablan de los pasatiempos creativos de la autora y en cuanto al blog *Lorena Angulo* que habla únicamente de las joyas artesanales que hace la autora.

nal. Se trata de la primera entrada del blogs *Peruvian Jersey Girl* y de la segunda entrada de *Borderworld Girl*. Estructuramos el análisis según las ideas centrales identificadas en las entradas de estos dos los blogs.

5.1. Peruvian Jersey Girl

La primera entrada del blog *Peruvian Jersey Girl* (peruvianjerseygirl.blogspot.com) saca los temas de la ignorancia y la discriminación de los latinos. Tanto en el *About Me* como en el escenario, junto con la fecha de publicación de la primera entrada, encontramos la información sobre cuándo (23 de julio del 2010), dónde (California) y quién (la autora: peruana criada en New Jersey, su marido: argentino criado en New Jersey y los tres hijos). La primera línea de la entrada nos indica cuál es la fuente principal del texto ya que la autora se presenta como la narradora: “This is the story of how I came to live in Silicon Valley.” Sin embargo, tal y como veremos más adelante, el texto no es completamente monoglósico (Martin y Rose 2007: 49) ya que aparecen asimismo proyecciones de actitudes de otros personajes.

About Me

ESCENARIO

1. Silicon Valley, California, United States / 2. I'm a Peruvian Jersey Girl living in Silicon / 3. Valley. I was born in Peru and grew-up in Perth Amboy, New / 4. Jersey. I'm the first in my family to attend / 5. college. I have an MA in Early Childhood

6. Education. My husband of ten years is / 7. Argentinian. We have three beautiful kids, two / 8. boys and a girl. I'm a stay at home mom, / 9. raising an eight year-old, a four-year-old and a / 10. three year-old. We are a bilingual family but in / 11. reality English is more dominant in our / 12. household and daily life. With three kids there is / 13. never a dull moment in my household.

My First Blog (peruvianjerseygirl.blogspot.com 23/07/2010)

Párrafo 1 (introducción)

14. This is the story of how I came to live in Silicon Valley. My hubby, or how my kids call / 15. him “Papa Bear”, was given a promotion that would require our family to relocate to / 16. California. We were home owners living in Bergen County...great schools. We decided / 17. to take a change and try something new.

Párrafo 2 (origen)

17. Bubba and I come from a line of adventurers. / 18. Our parents immigrates to the United States from Argentina and Peru. Our parents / 19. were brave to move to a new country with a different language... a language that they / 20. did not speak. So, moving to California was our brave adventure.

Párrafo 3 (la mudanza)

21. I was seven months pregnant with my third child, at the time of our big move. Yes, I had / 22. to find a new OB-GYN to deliver my baby. Can you imagine? Papa Bear, was flying / 23. back and forth from California to New Jersey trying to find a place for us to live. He / 24. found a home to rent. We packed our bags, we sold our home which was a good thing, / 25. that’s when the house market took a nose dive and started a new life in the West Coast.

Párrafo 4 (el comienzo)

26. I was able to find a preschool for my oldest son. I also found the best OB-GYN, Dr. / 27. Crystal who delivered baby boy at the Lucille Hospital. My only daughter / 28. celebrated her first birthday in California. Not too shabby, we were off to a great / 29. beginning.

Párrafo 5 (las dificultades)

30. It was a roller coaster ride emotionally with highs and lows. My son’s birth, my / 31. daughter’s first birthday. My oldest son’s first day of school and we didn’t have family to / 32. share it with. Papa Bear and I missed our families and our friends.

33. Papa Bear started his new job and I stayed home with the kids.

CATALIZADOR

Párrafo 6 (experiencia de la autora)

33. I was shocked to / 34. discover that some people I met automatically assumed I was Mexican because I spoke / 35. in Spanish to my kids. I'd have to explain that I was from Peru. "You know the / 36. Incas...right?" In the East Coast my identity as a Latina had never come into question.

CRISIS**Párrafo 7 (experiencia del hijo)**

37. My son, Brother Bear, came from school one day and told me that some kid at school / 38. wouldn't let him inside the club house because he was Mexican. "Is it bad to be / 39. Mexican?" he asked.

Párrafo 8 (las medidas)

39. I explained to him that being Mexican was a good thing and that in / 40. our family we value diversity. I also had a talk with the teachers and I gave them a flyer / 41. from the National Association of the Education of Young Children (NAEYC) entitled / 42. "Teaching Young Children to Resist Bias". That's when the light bulb went off, I realized / 43. I had to do a better job in promoting our Hispanic culture.

EVALUACIÓN**Párrafo 9 (la situación lingüística)**

44. Papa Bear and I were raised in homes in which the children would speak to each other / 45. in English but would speak in Spanish to the adults. We wanted to be [a] bilingual family / 46. but in reality English was more dominant in our household and daily life. When we / 47. visited family Papa Bear and I spoke Spanish and our kids were expected to speak in

48. Spanish. But in California, we didn't have family to visit and expose our kids to our / 49. culture.

RESOLUCIÓN**Párrafo 10 (Spanish speaking Playgroup)**

50. I started a Spanish speaking Playgroup. It's called Madres Latinas of Silicon valley. I'm / 51. very proud of our group. Las Madres Latinas in our playgroup are from all different parts / 52. of Latin America. We have

playdates at the park and we speak to each other in both / 53. Spanish and English BUT we speak to our children in Spanish.

CODA

Párrafo 11 (exhortación al lector)

54. If you live in the Bay Area please check- out our group on / 55. www.meetup.com/madreslatinas

5.1.1. Contraste entre New Jersey y California

Si dirigimos nuestra mirada hacia el catalizador (33-36), que introduce la parte del texto que tratan los temas de interés para el presente estudio, puede observarse que el problema que plantea es el tema de la ignorancia en cuanto a las culturas latinas por parte de los habitantes en el nuevo lugar de residencia de la familia de la autora. En la primera oración del catalizador (33-35) hallamos un indicio de juicio que puede interpretarse como una crítica de la incapacidad o ignorancia de los personajes que presuponen automáticamente que la autora es mexicana por hablar español con sus hijos. Este indicio de juicio, intensificado mediante el lexema actitudinal “shocked” en lugar de una expresión con menos fuerza, como por ejemplo *I was surprised*, sugiere que esta experiencia no es previamente vivida por la autora, es decir, lo normal y típico, relacionado con su lugar de residencia anterior, es que no se le tome por mexicana por hablar español con sus hijos. Podría considerarse que el enunciado “I was shocked” debería clasificarse bajo la categoría de afecto ya que expresa claramente un sentimiento. Sin embargo, el afecto expresado implica un comportamiento inesperado e incorrecto por parte de los personajes en cuestión (Martin y Rose 2007: 33). Además, la idea central del párrafo 6, y también de la oración en la que aparece dicho enunciado, no es el afecto de la autora sino justamente su reacción negativa y acción ante la ignorancia de las personas en el nuevo

lugar de residencia, y el contraste entre este y el lugar de residencia anterior¹⁵.

El uso del verbo *assume* (34) en lugar de, por ejemplo *think* constituye otro indicio de juicio con una gradación de fuerza. Esto es, *assume* es un lexema no nuclear (Iedema *et al.* 1994: 218ss.) que tiene una extensión menor y una intensión mayor que *think*. Asimismo, el verbo *assume*, en un contexto que trata de origen y etnicidad puede claramente relacionarse con la ignorancia e incluso el prejuicio, lo cual aumenta el juicio crítico del enunciado. El enunciado en cuestión presenta otra muestra de gradación al focalizar el verbo *assume* con el adverbio *automatically*. He aquí una gradación que aumenta la fuerza en el indicio de juicio crítico en cuanto a la ignorancia o el prejuicio que caracteriza los personajes del nuevo lugar de residencia.

En el catalizador encontramos el enunciado “I’d have to explain that I was from Peru.” (35) Esta oración puede interpretarse como otro indicio de juicio. Esto es, la narración de la acción de tener que explicar cuál es su origen refuerza la imagen de incapacidad intelectual de los personajes en cuestión. La pregunta retórica ““You know the Incas... right?”” (35-36) funciona como un paréntesis o una elaboración al enunciado anterior y puede interpretarse como otro indicio de juicio crítico en cuanto a la capacidad intelectual de las personas en California. El enunciado da un tono humorístico o sarcástico al texto ya que indica que, para que las personas comprendan qué es Perú, o qué implica ser peruano, la autora siente la necesidad de hacer referencia a uno de los hechos históricos más conocidos de aquel país; el imperio inca. La pregunta retórica refuerza el tono sarcástico del enunciado.

El contraste entre el nuevo y el antiguo lugar de residencia es reforzado mediante el enunciado “In the East Coast my identity as a Latina had never come into question” (36). Según la herramienta de tópicos y temas, constituye un caso marcado aquella oración que es

15 Martin y Rose (2007: 28) señalan que se expresa “**either** affect or judgement or appreciation”, sin embargo, un enunciado puede naturalmente interpretarse como perteneciente a diferentes categorías.

introducida por un elemento que no es el sujeto/tópico, lo cual es el caso en este punto ya que “In the East Coast” precede el tópico “my identity”. Al anteponer el tema se refuerza la noción de contraste entre *East Coast* (antiguo lugar de residencia) y *West Coast* (nuevo lugar de residencia).

El lector debe usar la herramienta de rellenar para añadir información sobre las tendencias migratorias de la población latina en los Estados Unidos para comprender la razón por la que algunas personas con las que se encontraba la autora en Silicon Valley presuponian automáticamente que era mexicana y por qué la identidad latina de la autora nunca había sido un tema a discutir en New Jersey. En 2010, la población mexicana en California era de más de once millones, ningún otro estado tenía más latinos de ascendencia mexicana, mientras la población peruana, que no tiene una categoría propia en el U.S. Census, sino que entra en el grupo de *Other Hispanic*, era de solo un millón y medio. En New Jersey, en cambio, la población mexicana era menos de 217.715 mientras el grupo de *Other Hispanic* era de 819.975 (United States Census Bureau 2010).

Según Gee (2011: 77), el problema que se presenta en el catalizador crece en la crisis hasta el punto de requerir una resolución, lo cual puede observarse claramente en líneas (37-38). En este punto se introduce el tema de la discriminación como una elaboración de la ignorancia presentada en el catalizador en forma de una reproducción resumida de lo que comunicó una fuente nueva; la del hijo. Esto es, aquí no es únicamente la autora la que se encuentra con personas prejuiciosas sino que el hijo también. Además, el prejuicio se convierte aquí en discriminación directa, lo cual lleva a la autora a actuar para encontrar una resolución.

En las líneas (38-39) se proyecta nuevamente el hijo como la fuente de actitud, esta vez en forma de una cita directa. La información que se da en esta oración subordinada es destacada mediante su anteposición a la oración principal, es decir, en lugar de *He asked, 'it is bad to be Mexican?'* e incluso más, dado que se presenta como una interrogativa directa en lugar de una indirecta; *He asked if it was bad to be Mexican* (Gee 2011: 143). Este enunciado muestra

un indicio de juicio de ignorancia. Lo más frecuente en cuanto a la ignorancia, sobre todo en adultos, es que tenga una connotación negativa. En este punto, sin embargo, la ignorancia del hijo en cuanto a la discriminación de los mexicanos, algo que aparentemente resulta nuevo para él, sirve para reforzar el contraste entre lo normal y esperado para la autora, que se encuentra estrechamente relacionado con el lugar de residencia previo de la familia, y la situación chocante en el actual lugar de residencia. La autora aparenta estar acostumbrada a que no se presuponga que alguien sea mexicano porque habla español y ni ella ni su familia parece haber sido víctima de la discriminación anteriormente, y, por tanto, cuando se enfrenta a estos prejuicios y la discriminación, le causa un *shock* y se siente obligada a tomar medidas para remediar esta situación que no concuerda con el comportamiento que ella percibe como éticamente correcto y deseable. El enunciado en cuestión podría interpretarse, asimismo, como un indicio de juicio negativo en forma de una crítica indirecta por parte del hijo contra los personajes que presupusieron que era mexicano y, por tanto, lo discriminaron. Es decir, se podría interpretar el enunciado del hijo como una pregunta retórica que cuestiona la ignorancia y los prejuicios de los personajes en la escuela.

Otro tipo de contraste que hallamos en la entrada es la de, por un lado, las personas ignorantes que creen que todos los hispanohablantes son mexicanos y los que discriminan a estos supuestos mexicanos: “some people” (34) y “some kid” (37), y por otro lado la autora y su familia que valoran la diversidad: “in our family we” (39-40)

Las líneas (44-49) presentan la evaluación, que deja claro por qué la narración es interesante y válida para contar, lo que resulta, en el presente texto, especialmente importante para comprender el porqué de la resolución. En este párrafo la autora relata cómo era la situación lingüística cuando ella y su marido crecieron, cómo era en el antiguo lugar de residencia y cómo es en el actual. Cabe destacar que nuevamente se crea un contraste entre el *East Coast* y el *West Coast*. Con la herramienta de rellenar se permite tratar la información en la oración subordinada “in which the children would speak to each other in English but would speak in Spanish to the adults” como supuesta, dado que es una situación lingüística frecuente en

las familias latinas bilingües en los Estados Unidos (Johnson 2000: 178).

El tema “but in reality” (46) subraya el contraste con lo que los padres desean; ser una familia bilingüe, y lo que en realidad son; una familia cuya lengua dominante es el inglés y traslada el tópico nuevo; “English” a una posición menos saliente. El subtema textual “when”, que introduce la oración subordinada “we visited family” (46-47) refuerza el contraste entre *East Coast* y *West Coast*, añadiendo la situación lingüística, que antes de mudarse a California era bilingüe. El tema que lo sigue en el texto; “But in California” indica que en el *West Coast* la situación lingüística es de dominancia del inglés.

5.1.2. Apreciación positiva de la cultura latina, el bilingüismo y la diversidad

En el párrafo ocho la autora toma medidas contra la discriminación dirigiéndose hacia su hijo y los profesores. La primera medida consiste en un enunciado de apreciación positiva indirecta en cuanto a ser mexicano, presentada como una reproducción resumida, siendo la autora la fuente (39). La segunda medida consta de otra apreciación, también positiva, pero directa (39-40). Este enunciado presenta una proyección intraoracional de fuente (Martin y Rose 2007: 51ss.), siendo no solo la autora sino toda su familia la que valora la diversidad. Cabe observar que, el valorar la diversidad étnica pertenece claramente a un comportamiento éticamente correcto y esperado para la autora (Iedema *et al.* 1994: 210). La tercera medida que toma la autora es la de hablar con los profesores de la escuela de su hijo y entregarles un folleto sobre cómo enseñar a los niños a resistir el prejuicio (40-42). Esto funciona como elaboración y refuerzo de la apreciación positiva de la diversidad étnica. Este enunciado podría interpretarse, asimismo como un indicio de juicio de un comportamiento ético, correcto, bueno y moral (Iedema *et al.* 1994: 210). El hecho de que la autora se dé cuenta de que ha de promover mejor la cultura latina puede interpretarse como una cuarta medida en contra

de la discriminación (42-43). La educación de los ignorantes parece ser el arma que la autora quiere usar para luchar contra el prejuicio y la discriminación. El enunciado presenta otra apreciación positiva indirecta, esta vez en cuanto a la cultura latina. Esto es, si la autora siente una necesidad de hacer un mejor trabajo en promover la cultura latina, es claramente porque es algo que valora.

En “We wanted to be [a] bilingual family” (45) encontramos una expresión indirecta de afecto negativo. Es una expresión de un sentimiento mental, consciente y dirigido hacia un elemento externo; la situación lingüística de la familia en el nuevo lugar de residencia, una situación que resulta en que el deseo expresado sea claramente frustrado. Es decir, el sentimiento de deseo es relacionado con una intención a un estímulo irreal, ya que la situación lingüística que desean los padres es hipotética, lo cual queda claro en el enunciado que lo sigue: “but in reality...”. En este enunciado se presenta una proyección indirecta de la fuente del afecto, siendo ella la autora y su marido. El enunciado en la línea (45) podría interpretarse, asimismo, como una apreciación positiva indirecta. Es decir, si algo, como en este caso ser una familia bilingüe, es presentado como algo deseable, y que además se trabaja para conseguir (ver la parte de la resolución), se puede definitivamente hallar en dicha presentación una actitud positiva. Cabe mencionar que la política lingüística del estado de California no constituye un apoyo para las familias que desean ser bilingües dado que los programas de educación bilingüe han sido sustituidos por programas de inmersión del inglés (Ocasio Rizzo 2000). La autora no discute este hecho, sin embargo, la posibilidad de que sus hijos tuvieran educación bilingüe hubiera podido ayudar a cumplir el deseo lingüístico de la familia.

En la resolución se presenta la solución al problema introducido en la parte del catalizador, esto es, la creación de un grupo de juego hispanohablante que servirá para fortalecer el papel de la lengua española en la familia de la autora, y posiblemente promover la cultura latina para disminuir la ignorancia, y con ello, trabajar contra el prejuicio y la discriminación. En “I’m very proud of our group” (50-51) se encuentra el segundo enunciado de afecto en el texto. Se trata de una expresión de afecto positivo, mental y consciente que

es graduado mediante el adverbio “very”. El estímulo que produce el afecto es real y finalmente, pertenece al grupo de los sentimientos de satisfacción.

En cuanto a la primera entrada del blog *Peruvian Jersey Girl* (peruvianjerseygirl.blogspot.com) podemos concluir que las dos ideas centrales van de mano en mano. Esto es, la situación de ignorancia y discriminación con la que la autora y su familia se encuentran en el nuevo lugar de residencia, y que lleva a la manifestación de un contraste claro entre este y el antiguo lugar de residencia, tiene como consecuencia que la autora exprese apreciaciones positivas de la cultura latina, el bilingüismo y la diversidad.

5.2. Borderworld Girl: Musings of a Mexican American Mujer

En la segunda entrada del blog *Borderworld Girl* (borderworld-girl.com 20/05/2011) encontramos dos narraciones relacionadas con el tema de la discriminación de los latinos. El *About Me*, además de la fecha de publicación de la entrada en cuestión, nos indica el cuándo (20 de mayo del 2011), el dónde (Texas) y el quién (Yvette Benavides, una mujer mexicana-americana). La fuente de la primera narración es la autora misma, lo cual queda claro ya que aparecen referencias a ella en primera persona singular o plural en la primera línea de todos los párrafos menos uno: “Mexican American Me” (1), “I’m a mother” (7), “I’m reading” (14), “Today I learned” (17), “All of this has gotten me” (22), “My family” (29), “The indigenous part of us” (31), “And we” (36), “maybe we” (41). La segunda narración se centra en un inmigrante de México que era compañero de escuela de la autora. El tópico de la mayoría de las oraciones en la segunda narración es este estudiante, aunque la fuente principal es la autora.

NARRACIÓN 1**About Me****ESCENARIO****Párrafo 1 (About Me – profesional)**

1. Mexican American Me / 2. I'm a professor of English at Our Lady of the Lake University and co-host / 3. "Texas Matters" on Texas Public Radio. You can read my book reviews in / 4. the San Antonio *Express news*. My stories, poems and essays have been / 5. published in *Latina*, *Mothering*, *The Langdon Review of the Arts in Texas*, / 6. *The Texas Observer*, and elsewhere.

Párrafo 2 (About Me – privado)

7. I'm a mother and a wife, a daughter and a sister, a niece and a cousin. / 8. I'm a teacher, writer and student. / 9. For my work, I read and write. For fun, I read and write. / 10. I'm a Mexican American woman. / 11. -Yvette Benavides. / 12. BORDERWORLD GRIL / 13. borderworld@gmail.com

Erasing Mexico –Again (borderworldgirl.com 20/05/2011)**CATALIZADOR****Párrafo 3 (el libro)**

14. I'm reading a book called *Manana* [sic] *Forever?* by Jorge Castaneda. In it he / 15. tries to decipher the country's national identity and national character-two / 16. completely different concepts.

CRISIS**párrafo 4 (borrar México)**

17. Today I learned that my hometown of Laredo, Texas is asking the Texas / 18. Department of Transportation to remove any mention of the city of Nuevo / 19. Laredo, Tamps, MX from Texas road signs. This is an effort to distance / 20. itself from its troubled sister city plagued by violence and narco-crime. / 21. Erasing Mexico. Again.

EVALUACIÓN

párrafo 5 (México y yo)

22. All of this has gotten me to thinking about the complicated relationship / 23. I've always had with Mexico. Because I'm from the border, I'm ever on the / 24. fringes of that country and this one. /

párrafo 6 (México y nosotros)

24. Does anyone truly feel American? / 25. Does our Motherland tug at our souls and fill our ears with the echoes of a

26. forgotten language? Pat Mora in her poetry "Legal Alien" describes this / 27. troubling dichotomy of living on the hyphen, in between two worlds, / 28. belonging to neither.

Párrafo 7 (mi descendencia)

29. My family has for generations lived Texas, even when it was part of / 30. Mexico. As an American of Mexican descent, I'm like a plait of numberless / 31. threads of people from other places.

Párrafo 8 (las derrotas de los mexicanos)

31. The indigenous part of us was / 32. conquered first by Spain and then by the United States. That courses / 33. through our past, but also is part of who we are right now. It isn't an easy / 34. thing to be. There is an ever-droning pall over us as / Mexicans Americans / 35. right here in what has always been our own land. Conquered twice. Right / 36. here. Twice.

RESOLUCIÓN

Párrafo 9 (los levantamientos de los mexicanos)

36. And we get back up like the coyote in the cartoon flattened by / 37. the anvil. He comes to and shake it off. We weren't doing anything but / 38. living our lives, speaking our language. We shook it off. Everything / 39. changed. And we changed too, and assimilated and learned the language / 40. all that time ago, holding to our chests the songs and stories of a time / 41. that we'll never know again.

CODA**Párrafo 10 (nostalgia)**

41. Maybe we never really knew them. But they / 42. were always there.

NARRACIÓN 2**ESCENARIO****Párrafo 11 (el estudiante nuevo –aspecto físico)**

43. My fifth grade teacher introduced us to a new student. He came from Nvo. / 44. Laredo. Tall and handsome and dressed as neatly and perfectly as a new / 45. doll, he wore his dark hair combed back with a musky gel that reminded / 46. me of my father on the mornings when he shaved. He wore an impeccably / 47. pressed white shirt, Wrangler jeans and black cowboys boots polished to a / 48. high shine. The boy's white skin limned the freckles scattered on his nose / 49. like tiny stars.

Párrafo 12 (el estudiante nuevo –autoestima)

49. I recall his penmanship-as flowery and perfect as the / 50. teacher's. As required, he wrote his name on the upper left-hand corner of the / 51. page. He wrote it in unabashedly large looping letters. He pressed / 52. hard on his pencil, making a deep imprint you could trace with a finger tip. / 53. Indelible. When the teacher checked the roll at the beginning of class each / 54. day, he confidently and clearly called out "Here!" Presente.

Párrafo 13 (el estudiante nuevo –el mejor estudiante)

54. There was no / 55. mistaking it. From that first day, he was the best student in the class-in all / 56. subjects, from math to English. And he spoke the Spanish of abuelos-rich / 57. and dark and poetic.

CATALIZADOR**Párrafo 14 (el estudiante nuevo –diferente a nosotros)**

58. Even right there in Laredo, Texas, right there on the border, the rest of the / 59. kids labeled him different. The Mexican. The boy from over there. Funny / 60. thing is, he was exactly like the rest of us. What was it that didn't allow us / 61. to discern just that?

Párrafo 15 (el estudiante nuevo –exitoso)

62. That boy went on to be the valedictorian of my high school graduating / 63. class.

Párrafo 16 (el nuevo estudiante –historia y presente)

64. He came to the United States already in the threshold of adulthood / 65. poised to grab at the achievements that this country and that one prize / 66. above all others. And yet I imagine he is so untethered from his past by / 67. now and so fully immersed in this country and so successful.

CRISIS**Párrafo 17 (el nuevo estudiante –discriminado)**

67. In this / 68. country he is reviled for all of his dimensions-the ones he was born into, / 69. the ones he inherited, his blood, his skin, his tongue. He's reviled for all / 70. the other things too, what he's earned and won through hard work and

71. ardor. How dare he?

Párrafo 18 (el nuevo estudiante y yo –discriminados)

71. I am just like the boy from over there. The Mexican. / 72. I'm reviled too, though I was born right here. He and I are each a / 73. grotesque, two-headed calf. Imperfect. Sick. Not worth saving. Have to be / 74. put down. Erased.

EVALUACIÓN**Párrafo 19 (Mexican immigrants # Mexican Americans –diferentes)**

75. The differences between Mexican immigrants and Mexican Americans who / 76. have always been here are stark ones. He had to leave his home-another / 77. country-carrying his childhood in a mochila, his idealism and innocence / 78. seeping out like sugar through a pinhole down the length of a bridge / 79. -slowly and irretrievably. Today he makes up this painful landscape / 80. -oceans of people-rivers of them, who came here from over there.

Párrafo 20 (Mexican immigrants # Mexican Americans –parecidos)

80. He / 81. looks like me. Sounds like me. Dreams like me. He is like a brother. The / 82. twin two-headed calf.

RESOLUCIÓN

Párrafo 21 (estamos aquí desde siempre, no cambiamos)

82. We emerged as if from the dirt. We were always / 83. here-yerba, arbol [sic.], piedra, montaña, el rio [sic.]-another landscape made of / 84. things that can't be changed. Can't be conquered.

CODA

Párrafo 22 (imborrables)

84. Can't be erased.

5.2.1. Borrar México y los mexicanos

La noción de borrar México y los mexicanos, que convoca el título de la entrada, aparece tanto en la primera narración como en la segunda. En la parte categorizada como crisis en la primera narración, se presenta un tema de actualidad; el hecho de que el *Texas Department of Transportation* cubrió en las señales de tráfico las referencias a la ciudad de Nuevo Laredo, México, según la autora para que su ciudad de residencia, Laredo, Texas pudiera distanciarse de la ciudad mexicana¹⁶. La última línea de la crisis (21) sirve como conclusión del párrafo en forma de un juicio negativo indirecto sobre la acción del departamento de transporte. El enunciado puede interpretarse como un indicio de juicio negativo ya que la identidad étnica y lingüística de la autora se encuentra estrechamente relacionada con México y los mexicanos: lo destaca en el título de su blog: “Musings of a Mexican American Mujer”, tanto en la denominación “Mexican American” como en el uso del cambio de código en forma

¹⁶ Esta acción fue criticada en blogs y en la radio, tanto en Estados Unidos como en México, y el *Texas Department of Transportation* destapó las referencias a Nuevo Laredo de las señales, para después cambiarlas por otras sin referencias a dicha ciudad. Cerca de la frontera con México puso otras señales en las que se indican la distancia a la ciudad mexicana (Kreighbaum 2011, Pro8news.com 2011).

del sustantivo “mujer” en un enunciado en inglés, asimismo más adelante en la entrada (23-24) explica que siempre se ha encontrado en el borde de ambos países, denomina México “Motherland” (25), hace referencia a un poema que trata el tema de la identidad bilingüe y bicultural (26-27)¹⁷, explica que su familia siempre ha vivido en Texas, aun cuando todavía pertenecía a México (29-30), se identifica explícitamente como “an American of Mexican descent” (30, 34) e incluso cuestiona el sentirse como un *verdadero americano* (24).

En el último párrafo de la evaluación (31-36), se habla de las derrotas del pueblo indígena mexicano, primero conquistado por España, y luego por Estados Unidos, lo cual puede interpretarse como un intento de borrar el pueblo mexicano. Este intento es, al menos en parte, fallido, ya que en la resolución se explica cómo el pueblo indígena, comparado con el coyote aplastado por el yunque en los dibujos animados, se endereza nuevamente (36-37). Sin embargo, tal y como puede observarse en el párrafo 9, el pueblo conquistado cambia, asimila y aprende la nueva lengua, lo que podría significar que en parte sí es borrado, una idea apoyada por la noción de nostalgia convocada en el hecho de que el pueblo se aferre a las canciones e historias de una época que nunca volverá a vivir (40-41).

En el escenario de la segunda narración hallamos varios juicios positivos directos del nuevo estudiante: es alto, guapo, bien vestido con el pelo arreglado a la perfección, tiene una letra bonita y perfecta, es seguro de sí mismo y el mejor estudiante de la clase (44-49, 54-56). Mediante la herramienta de cohesión, podemos identificar casos llamativos de cohesión en la entrada, uno de ellos encontramos en el hecho de que el estudiante mexicano es de Nuevo Laredo. De lo que se cuenta en la primera narración, junto con la referencia intertextual del libro de Castañeda (2001), sabemos que el nuevo estudiante viene de un lugar afectado por la violencia y el narcotráfico, un lugar que el *Chamber of Commerce* de Laredo quiso borrar de las señales de tráfico de la zona. Sin embargo, este mexicano resulta imborrable, algo que podemos desprender de su forma de escribir su nombre, con letras grandes, curvadas y orgullosas, presionando mu-

17 (Mora 2001: 165).

cho de manera que dejaba una marca indeleble (51-53), de su forma llena de confianza de contestar cuando la profesora pasaba la lista de asistencia (53-54), del hecho de que llegó a ser el mejor de la clase en todas las asignaturas, incluso de inglés, aunque también habla un español nativo (55-57), y por ser el mejor estudiante de todos, fue quien dio el discurso de despedida en la graduación (62-63). Llegó al país con la confianza de triunfar, y la autora imagina que lo logró (65, 67). Cabe destacar, sin embargo, que la autora lo caracteriza, no solo como exitoso, sino desatado de su pasado, inmerso en Estados Unidos (66-67), lo cual podría sugerir que ha borrado o que su mexicanidad ha sido borrada.

En el catalizador de la segunda narración se halla la primera referencia a la discriminación de la cual es víctima el nuevo estudiante. En este punto encontramos un caso de proyección de valoración. Hasta este momento en la entrada, las fuentes de las valoraciones han sido la autora y un *nosotros* en el que la autora se incluye a sí misma y los demás mexicanos-americanos. En el enunciado “the rest of the kids” (58-59) se entiende primero que son los otros niños en la clase los que perciben al nuevo estudiante como diferente, sin embargo, la autora subraya que en realidad era igual a ellos (60) y además, deja claro que ella forma parte del grupo de “the rest of the kids” mediante el enunciado “What was it that didn’t allow us to discern just that?” (60-61).

La discriminación¹⁸ del nuevo estudiante se agravia en el párrafo 17 y resulta evidente que los insultos se deben a su etnicidad y origen: “the ones he was born into, the ones he inherited, his blood, his skin, his tongue.” (68-69), además de sus logros: “what he’s earned and won through hard work and ardor.” (70-71). En los párrafos 17 y 18 encontramos otro cambio en la fuente de la autora a una fuente anónima, generalizada. El cambio es elaborado mediante una estructura pasiva sin agente: “he is reviled” (68-69) y una interrogativa retórica: “How dare he?” (71) Esta interrogativa es relacionada con

18 La definición del verbo *revile* es “criticize in an abusive or angrily insulting manner” (Oxford Dictionaries 2013). En el contexto de la entrada lo interpretamos como un acto de discriminación ya que se trata de una crítica basada en etnicidad y origen.

la segunda razón por la que el inmigrante mexicano es discriminado: por sus logros. En este punto, la autora se iguala nuevamente al inmigrante mexicano. Previamente (60) constata que el estudiante mexicano es igual a los otros niños, y podemos suponer que se refiere a la etnicidad y el origen ya que las etiquetas que los niños le ponen son “The Mexican. The boy from over there.” (59). En el párrafo 17 afirma que ella también es víctima de los insultos, a pesar de haber nacido en Texas, y realiza un juicio negativo directo en forma de una metáfora del inmigrante mexicano y sí misma: “He and I are a grotesque, two-headed calf.” El juicio es elaborado con los adjetivos claramente negativos “sick” e “imperfect”, y la metáfora del ternero con dos cabezas es reforzada mediante la expresión *put down* que se usa para el acto de matar a un animal (Oxford 2005). El verbo “put down” es, a su vez, elaborado con otra instancia de cohesión en el texto: “Erased”, expresión que sirve como conclusión a la parte crisis. La metáfora del ternero con dos cabezas aparece nuevamente en (81-82) donde la autora destaca de qué maneras ella y el inmigrante mexicano se parecen: “He looks like me. Sounds like me. Dreams like me. He is like a brother. The twin two-headed calf.” En los párrafos 17 y 18 encontramos claramente otra proyección de fuente, es decir, por lógica se entiende que no es la autora la que opine que ella y el inmigrante mexicano son grotescos terneros con dos cabezas, sino el agente anónimo que aparece nuevamente en la estructura pasiva: “I’m reviled too”. Es, asimismo este agente anónimo el que hace la pregunta “How dare he?” En esta expresión puede trazarse un tono sarcástico: ¿cómo se atreve este inmigrante a trabajar duro y entusiasmadamente para conseguir el sueño americano¹⁹? La comparación de los dos, el inmigrante mexicano y la mexicana-americana, como terneros deformes que deben ser sacrificados, borrados, y la pregunta desafiante de cómo se atreve el inmigrante a perseguir el sueño americano lo interpretamos como un juicio negativo indirecto de este agente anónimo. La idea del sueño americano aparece nuevamente en la línea (81) donde se puede en-

19 “The term ‘American dream’ [...] is an idea that suggests that anyone in the US can succeed through hard work and has the potential to lead a happy, successful life.” (WiseGEEK 2003-2013).

tender “Dreams like me” de manera que la autora también forma parte de los que tratan de conseguirlo.

En la resolución y en la coda de la última narración encontramos lo que podría interpretarse como la respuesta a la cuestión de borrar México y los mexicanos, esto es la resolución a los intentos de hacerlo que se han presentado en las dos narraciones. La respuesta es que ni los mexicanos ni los mexicanos-americanos pueden ser conquistados ni tampoco borrados, siempre existieron y siempre seguirán existiendo, como la naturaleza: “We emerged as if from the dirt. We were always here-yerba, arbol (sic.), piedra, montaña, el rio (sic.)” (82-83). Nuevamente aparece una expresión con el verbo *erase* como conclusión, esta vez no únicamente del párrafo, sino de la entrada completa: “Can’t be erased.” Este enunciado completa la estructura coherente del texto.

5.2.2. Apreciación negativa de México y de la identidad mexicana-americana

En la parte que hemos identificado como el catalizador existe una referencia intertextual que resulta imprescindible para comprender la característica catalizadora del párrafo 3. La autora menciona el libro *Mañana Forever* (Castañeda 2001), y en la entrada 11 del blog (borderworldgirl.com 08/06/2011) informa que ha reseñado el libro y publica el enlace a la reseña (Benavides 2011). En dicha reseña, la autora constata que “Castañeda comes to this conclusive paradox: The national character that helped forge Mexico is precisely what hinders its future and what keeps modernity beyond its grasp.” Esto es, el problema que presenta el catalizador es el hecho de que México se ve obstaculizado en su desarrollo. El tema del catalizador se encuentra indirectamente relacionado con el tema presentado en la crisis, y plantea un fondo desde el cual parte el resto de la entrada, en ambas narraciones.

En cuanto a Nuevo Laredo (párrafo 4), cabe señalar que es un hecho que la ciudad mexicana es violenta y afectada por la guerra entre los narcotraficantes (Anónimo 2005, Latin America News Dispatch

2011). Asimismo, los adjetivos de los que se vale la autora para describir la ciudad: “troubled” y “plagued” (20) crean una apreciación negativa. El uso del lexema no nuclear “plagued” en lugar de una expresión con menor intensidad y mayor extensión, como por ejemplo *affected* gradúa la apreciación.

En la evaluación de la primera narración, la autora se refiere a su relación con México como “complicated” (22), lo cual podría interpretarse como una apreciación negativa. Esta idea es reforzada en las líneas (27-28) en las que la autora discute su identidad bicultural en el enunciado “troubling dichotomy of living on the hyphen, in between two worlds, belonging to neither.” El adjetivo “troubling”, junto con la referencia de la relación con México como “complicated” crea claramente una apreciación negativa de la relación con México en cuanto a la identidad bicultural de la autora. La referencia al poema “Legal Alien” de Mora (2001: 165) desarrolla el tema de la identidad bicultural como problemática con expresiones como “viewed by Anglos as perhaps exotic, perhaps inferior, definitely different, viewed by Mexicans as alien (their eyes say, ‘You may speak Spanish but you’re not like me’) [...] by masking the discomfort of being pre-judged”. La expresión “living on the hyphen” puede hacer referencia a un libro de Pérez Firmat (1994) sobre los cubanos-americanos y con un título parecido: *Life on the hyphen: The Cuban-American way*. También es posible que la autora conozca el documental *Between: Living in the hyphen* (Nakagawa 2005). En una reseña de dicho documental se explica que “[t]he term ‘between the hyphen’ refers to the fact that many minorities are hyphenated: Japanese-Americans; Italian-Americans” (Gail 2008: 50). Sin embargo, la autora relaciona el concepto de vivir en el guión con estar entre dos mundos sin pertenecer a ninguno de ellos (27-28), lo cual apoya la argumentación de que en este punto se hace una apreciación negativa de la identidad bicultural relacionada con lo mexicano.

Hemos discutido anteriormente (apartado 5.2.1) cómo el párrafo 8 expresa un intento, en parte fallido, de borrar el pueblo mexicano en las conquistas española y estadounidense del territorio, y en este punto debemos considerar lo que expresa la autora en cuanto

a cómo este pasado afecta a los mexicanos-americanos: indica que no solo pertenece a su pasado sino también forma parte de quiénes son en el presente y constata que no es fácil ser el resultado de este pasado. La expresión “It isn’t an easy thing to be” (33-34) indica claramente una apreciación negativa y la metáfora algo extraña de “ever-droning pall”, cuyo significado entendemos como una situación negativa perpetua²⁰, apoya esta interpretación.

En el apartado 5.2.1, donde tratamos la idea central de borrar a México y los mexicanos, discutimos cómo el hecho de que el nuevo estudiante es desatado de su pasado (66) podría interpretarse como un indicio de que su mexicanidad ha sido borrada. Cabe señalar, en este punto, que ser desatado del pasado e inmerso en Estados Unidos parece ser una condición para ser exitoso (66-67), lo cual también podría entenderse como una apreciación negativa de su pasado, es decir, de su origen y cultura mexicanos.

El último enunciado que hemos identificado como relacionado con una apreciación negativa de México o los mexicanos se encuentra en la evaluación de la segunda narración (79-80) donde la autora se refiere a la inmigración mexicana a Estados Unidos como un “painful landscape –oceans of people-rivers of them”. El adjetivo “painful” convoca una imagen negativa. Santa Ana (2002: 68ss.) ha documentado la metáfora de los inmigrantes como “dangerous moving water” y aunque “oceans” y “rivers” no tienen necesariamente que ser peligrosos, resulta llamativo el uso de estas metáforas en la entrada.

5.2.3. La lengua

El tema de la lengua aparece en varias ocasiones, generalmente refiriéndose al español. Esta lengua es, por un lado denominada *lengua olvidada* (26). No sabemos qué conocimientos del español tiene la autora, sin embargo, en las primeras quince entradas del

20 La metáfora puede estar relacionada con la expresión *Cast a pall over something*: to create an unpleasant situation or mood (Macmillan Dictionary 2009-2013).

blog aparece un uso de la lengua en cuestión que generalmente se relaciona con “hablantes que no son capaces de expresarse libremente en español, en vez de valerse solamente del inglés, optan por alternar las lenguas para marcar, de esta manera, su identidad (Flores Ohlson 2008: 45). Es decir, se trata de interjecciones, expresiones de relleno, etiquetas y expresiones fijas, unidades frecuentes entre los hablantes que dominan más el inglés pero que quieren enfatizar su origen latino (Poplack 1980: 605). En la entrada analizada, las unidades en español son los sustantivos “mujer” (en el título del blog), “mochila” (77), “yerba”, “arbol” (sic), “piedra”, “montaña” y “el rio” (sic) (83), y al adjetivo “presente” (54). La constante falta de tildes en las quince primeras entradas puede deberse a un problema con el teclado, muchos desconocen cómo se hacen las tildes, y no necesariamente de desconocimiento de la ortografía del español. Debe observarse, sin embargo, que existen en las primeras quince entradas unos pocos casos en los que sí aparecen las tildes donde deben,²¹ por lo que la falta de ellas, mucho más frecuente que el uso de ellas, puede deberse al descuido o a la pereza (hay que pulsar más que una tecla para escribir una letra tildada), o simplemente por el desconocimiento de las reglas ortográficas del español. Existen otras indicaciones de que la autora es bilingüe pero claramente dominante en inglés: el primer hecho es naturalmente que su blog está en inglés, es además profesora de inglés (2), sus textos salen en publicaciones angloparlantes (4-6) y el libro del cual escribe en el párrafo 3 tiene una versión en español, publicada simultáneamente con la versión en inglés, pero de aquella no hace mención. Por otro lado, el español es identificado como *nuestra lengua*, aunque en relación con el pasado de los mexicanos, era su lengua antes de que el territorio pasara a pertenecer a Estados Unidos (38). La idea de la autora como bilingüe se refleja en el poema de Mora (2001: 165) que comienza con el enunciado “Bi-lingual, Bi-cultural”.

En cuanto al español hablado por el protagonista principal de la segunda narración, puede identificarse una apreciación claramente

21 Por ejemplo “Sí, se puede” (borderworldgirl.com 23/05/2011). En “Quitale las manchas y yo lo demás esta bueno” faltan las tildes en “Quitale” y “esta” mientras es correcta la ortografía en “demás” (borderworldgirl.com 21/05/2011).

positiva en los adjetivos “rich” y “poetic” (56-57), y menos obvia en “dark” en el mismo enunciado. El español que habla el inmigrante mexicano es, asimismo, relacionado con *el español de abuelos* lo cual entendemos como el español hablado por un hablante de la primera generación de inmigrantes, o un hablante nativo. En la crisis de la segunda narración, el español, o tal vez su inglés mexicano, metaforizado con “his tongue” (69) constituye una de las características de inmigrante por las que el estudiante mexicano es discriminado. En repetidas ocasiones en la segunda narración la autora explica cómo ella y este estudiante son iguales: “he was exactly like the rest of us” (60), “I’m just like the boy from over there” (71), “I’m reviled too” (72), “He and I are each a grotesque, two-headed calf.” (72-73), “He looks like me. Sounds like me. Dreams like me. He is like a brother. The twin two-headed calf.” (80-82), “We emerged” (82), “We were always here” (82-83). Conviene destacar que una de las maneras en las que son iguales es justamente cómo hablan (“Sounds like me”). Si con esto se refiere al español mexicano o un inglés latino/mexicano, no lo podemos discernir, sin embargo, surge claramente que la lengua es uno de los componentes importantes en la expresión de identidad de la autora, se identifica con el inmigrante mexicano porque suenan igual y la lengua es, además, uno de los componentes que resultan en la discriminación de los dos.

El inglés también figura en el tema de la lengua, aunque con un papel menos destacado: “[we] learned the language” (39) y “from math to English” (56). En la primera mención del inglés, esta lengua es claramente tratada como la lengua de los otros, aunque se trata de una situación histórica de los mexicanos en Texas. En la segunda mención, las matemáticas y el inglés son las asignaturas que se mencionan cuando la autora explica que el inmigrante mexicano era el mejor estudiante en todas las asignaturas. Puede resultar llamativo el hecho de que el inmigrante haya sido el mejor justamente en la asignatura de inglés, dado que no era su lengua nativa. Este hecho gradúa el juicio positivo del estudiante mexicano que encontramos en numerosas partes de la segunda narración.

En cuanto a las dos narraciones en la segunda entrada del blog *Borderworld Girl* (borderworldgirl.com) podemos concluir que la

idea central de la noción de borrar México y los mexicanos es, tal vez, la más saliente de la entrada ya que aparece en el título, la crisis, la evaluación y la resolución de la primera narración y en el escenario, el catalizador, la crisis, la resolución y la coda de la segunda narración. La repetición del verbo *erase* en cuatro instancias diferentes de la entrada (título, 21, 74, 84) respalda esta noción.

6. CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio consistía en dos partes: 1) investigar si el tema de la discriminación de los latinos en Estados Unidos es recurrente en blogs escritos por latinas, 2) realizar análisis pormenorizados de blogs escritos por latinas en Estados Unidos con el fin de estudiar el discurso valorativo acerca de la discriminación de los latinos.

Para dar un primer paso hacia la respuesta a la primera pregunta; ¿es el tema de la discriminación recurrente en los blogs escritos por latinas? hemos estudiado las primeras quince entradas de diez blogs diferentes y podemos concluir que seis de los diez blogs tratan efectivamente el tema de la discriminación. Las razones por las que cuatro blogs no lo hacen pueden ser, por un lado que el tema principal de los blogs no se presta para asuntos como discriminación, inmigración, etc., por otro lado existe la posibilidad de que el tema en cuestión aparezca en entradas publicadas posteriormente a las primeras quince entradas.

La pregunta de qué posiciones valorativas transmiten las blogueras sobre la discriminación de los latinos en la sociedad estadounidense hemos intentado contestar mediante análisis pormenorizados de dos entradas de dos blogs. Hemos estudiado qué valoraciones se expresan en el discurso, cómo estas se expresan y cuáles son las fuentes de ellas. Hemos estructurado el análisis según las ideas centrales identificadas en las entradas analizadas. Aunque las conclusiones sacadas del análisis de dos entradas de dos blogs no pueden considerarse representativas de la comunidad cibernética de blogueras latinas, este estudio constituye un primer paso hacia la comprensión

de las características del discurso valorativo de las blogueras latinas acerca de la discriminación.

Una de las blogueras nació en Perú, creció en New Jersey y vive en California, la otra es descendiente de los mexicanos cuya tierra pasó a ser estadounidense en la guerra mexicana-americana en 1848. Ambas autoras testimonian que han sido víctimas de la discriminación de los latinos.

La principal idea central en la entrada del blog *Peruvian Jersey Girl* (peruvianjerseygirl.blogspot.com) es el contraste entre New Jersey, lugar de residencia anterior de la autora y su familia, y California, lugar de residencia actual. Con este contraste la autora expresa indicios de juicio negativo de la incapacidad o la ignorancia de los residentes de California por suponer que ella y sus hijos son mexicanos por hablar español y discriminarlos por ello. Las fuentes de estos indicios de juicio es la autora misma, y en cierta medida, su hijo. El hecho de que se suponga que son mexicanos se explica con la herramienta de rellenar ya que ningún otro estado tiene una población mexicana mayor que la de California. El contraste entre los dos lugares de residencia se refuerza con la situación lingüística de la familia, que era más bilingüe en New Jersey. En cuanto a la situación lingüística de la familia en California, la autora expresa afecto negativo indirecto ya que el deseo de ser una familia bilingüe se frustra. Otra idea central en la entrada es la apreciación positiva de la cultura latina, el bilingüismo y la diversidad. Esto se expresa sobre todo en las medidas que la autora toma en la lucha contra la ignorancia y la discriminación: explicar a su hijo que ser mexicano es algo bueno; constatar, mediante una proyección intraoracional de fuente, que en su familia se valora la diversidad; hablar con los profesores de su hijo y entregarles un folleto sobre cómo resistir el prejuicio; y promover mejor la cultura latina mediante la creación de un *playgroup* en el que madres latinas se juntan para que sus hijos hablen español entre ellos.

La principal idea central en la entrada del blog *Borderworld Girl* (borderworldgirl.com) es la de borrar México y los mexicanos. Esta idea se basa en la discriminación de México y los mexicanos, ejem-

plificada, entre otros con el hecho de que el *Texas Department of Transportation* cubrió en las señales de tráfico en Laredo, Texas las referencias a la ciudad mexicana Nuevo Laredo para evitar ser confundida con esta ciudad, afectada por la violencia del narcotráfico. Ya que la autora se identifica como mexicana-americana, el relato de la acción del *Texas Department of Transportation* se interpreta como un indicio de juicio negativo. Otra manera en la que se ejemplifica la discriminación de los mexicanos es mediante el relato de un estudiante mexicano en la clase de la autora al que se le injuria por su descendencia y sus logros en Estados Unidos. La autora subraya que ella, a pesar de ser nacida en el país, es discriminada de la misma manera. La fuente de las valoraciones es, en la mayoría de los casos, la autora misma. La idea de borrar México y los mexicanos sobresale de las otras ideas centrales identificadas en la entrada dada su presencia explícita en el verbo *erase*, repetido en cuatro ocasiones, entre ellas en el título y como última palabra en la entrada. El hecho de que la autora exprese apreciación negativa en cuanto a México y la identidad mexicana-americana, lo cual constituye otra idea central en la entrada, resulta llamativo ya que su relación cercana con México y su identidad mexicana-americana son resaltadas en la entrada. La autora define su relación con México como *complicada* y constata que ser mexicano-americano *no es fácil*. La ciudad mexicana Nuevo Laredo es presentada, como queda dicho anteriormente, como una ciudad violenta y para que un inmigrante mexicano pueda tener éxito en Estados Unidos, la autora indica que es necesario desatarse del pasado. La tercera y última idea central de la entrada estudiada de *Borderword Girl* (borderworldgirl.com) es la de la lengua española, caracterizada como una *lengua olvidada*, al mismo tiempo que es *nuestra lengua*, lo cual significa la lengua de los descendientes mexicanos conquistados por Estados Unidos. La lengua española es una de las razones por las que tanto el inmigrante mexicano, como la autora misma son discriminados.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Anónimo. 2005. Drug wars in Nuevo Laredo, *Business Mexico*, 8: 8.
- Barry, Tom. 2005. Anti-immigrant backlash on the 'home front', *NACLA Report on the Americas*, 6: 28-41.
- Bassets, Marc. 2011. Hispanos decepcionados con Obama por aumento de deportaciones y fracaso de reforma migratoria, *LibreRed* [en línea]. Disponible en: <http://www.librered.net/?p=8209>
- Benavides, Yvette. 2011. 'Acute individualism' forget Mexico; now it's hindered by it, *MYSAN San Antonio's Home Page* [en línea]. Disponible en: <http://www.mysanantonio.com/entertainment/books/article/The-singular-Mexico-1407156.php>
- blogsbylatinas.com [en línea]. Disponible en: <http://www.blogsbylatinas.com/>
- borderworldgirl.com. Yvette Benavides [en línea]. Disponible en: <http://borderworldgirl.com/>
- borderworldgirl.com. 08/06/2011. Yvette Benavides. Esto y lo otro y chicharrones de chicharra [en línea]. Disponible en: <http://borderworldgirl.com/2011/06/08/esto-y-lo-otro-just-trying-to-catch-up>
- borderworldgirl.com. 20/05/2011. Yvette Benavides. Erasing Mexico -again [en línea]. Disponible en: <http://borderworldgirl.com/2011/05/20/erasing-mexico-again/>
- borderworldgirl.com. 21/05/2011. Yvette Benavides. Seeds of hope [en línea]. Disponible en: <http://borderworldgirl.com/2011/05/21/seeds-of-hope/>
- borderworldgirl.com. 23/05/2011. Yvette Benavides. Dreaming of a goal [en línea]. Disponible en: <http://borderworldgirl.com/2011/05/23/dreaming-of-a-goal/>
- Burghart, Devin. 2011. Nativists shift target to documented immigrants, *IREHR* [en línea]. Disponible en: <http://irehr.org/issue-areas/nation-state-and-citizenship/item/370-nativists-shift-target-to-documented-immigrants>
- Carter, Ronald. 1987. Is there a core vocabulary? Some implications for language teaching, *Applied Linguistics*, 178-193.
- Castañeda, Jorge G. 2001. *Mañana forever? Mexico and the Mexicans*, New York, Vintage Books.

- cupcakespupcakesandwhimsey.blogspot.se. The whimsical life of a creative insomniac [en línea]. Disponible en: <http://www.cupcakespupcakesandwhimsey.blogspot.se/>
- del Valle, José. 2007. Las variedades del español en Nueva York, *elcastellano.org La página del idioma español* [en línea]. Disponible en: <http://www.elcastellano.org/ns/edicion/2007/julio/ny3.html>
- findingyourforce.blogspot.se. Alicia Anabel Santos [en línea]. Disponible en: <http://findingyourforce.blogspot.se/>
- Flores Ohlson, Linda. 2008. *'Soy el brother de dos lenguas...'* El cambio de código en la música popular contemporánea de los hispanos en los Estados Unidos, Tesis de doctorado.
- formamislikeme.com. Alma Olivares [en línea]. Disponible en: <http://www.formamislikeme.com/>
- gabriellerivera.com. Gabrielle Rivera [en línea]. Disponible en: <http://gabriellerivera.com/>
- Gail, Lennon. 2008. Between. Living in the hyphen, *Resource Links*, 3: 50.
- Gándara, Patricia. 2010. The Latino education crisis, *Educational Leadership*, 5: 24-30.
- García, Ofelia. 2009a. Racializing the language practices of U.S. Latinos: Impact on their education, en José Cobas, Joe Feagin y Jorge Duany (eds.), *How the United States racializes Latinos: White Hegemony and its Consequences*, Boulder, Paradigm Publisher: 101-115.
- García, Ofelia. 2009b. Where in the world is U.S. Spanish? Creating a space of opportunity for U.S. Latinos, en Wayne Harbert, Sally McConnell-Ginet, Amanda Miller y John Whitman (eds.), *Language and Poverty*, Clevedon, Multilingual Matters: 78-101.
- García, Ofelia. 2010a. Latino language practices and literacy education in the U.S., en Marcia Farr, Lisy Seloni y Juong Song (eds.) *Ethnolinguistic diversity and education. Language, literacy, and culture*, New York, Routledge: 193-211.
- García, Ofelia. 2010b. Monoglossic ideologies and language policies in the education of U.S. Latinas/os, en Enrique Murillo, Sofía Villenas, Ruth Trinidad Galván, Juan Sánchez Muñoz, Corinne Martínez y Margarita Machado-Casas (eds.), *Handbook of Latinos and Education: Research, Theory and Practice*, New Jersey, Lawrence Erlbaum: 182-194.

- García, Ofelia, Zeena Zakharia y Bahar Octu. 2013. *Bilingual community, education and multilingualism: Beyond heritage languages in a global city*, Bristol, Multilingual Matters.
- Gee, James Paul. 2011. *How to do discourse analysis: A toolkit*, New York, Routledge.
- Gómez-Peña, Guillermo. 2008. Border hysteria and the war against difference, *The Drama Review*, 1: 196-203.
- Iedema, Rick, Susan Feez y Peter White. 1994. *Media literacy: Write it right literacy in industry project: Stage two*, Sydney, Metropolitan East Region's Disadvantaged Schools Program. NSW Department of School Education.
- jaquiradiaz.com. Jaquira Díaz [en línea]. Disponible en: <http://www.jaquiradiaz.com/>
- Johnson, Fern L. 2000. *Speaking culturally: Language diversity in the United States*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Kreighbaum, Andrew. 2011. Unmasking Nuevo Laredo, *MYSA San Antonio's Home Page* [en línea]. Disponible en: http://www.mysanantonio.com/news/local_news/article/Unmasking-Nuevo-Laredo-1389332.php
- Larsen, Solana. 2007. The anti-immigration movement: From shovels to suits, *NACLA Report on the Americas*, 3: 14-18.
- Latin America News Dispatch, LAND. 2011. Mexico drug war attacks attacks social media users; bodies hung from Nuevo Laredo bridge [en línea]. Disponible en: <http://latindispatch.com/2011/09/14/mexico-drug-war-attacks-social-media-users-bodies-hung-from-nuevo-laredo-bridge/>
- lorenaangulo.com. Lorena Angulo [en línea]. Disponible en: <http://www.lorenaangulo.com/>
- Macmillan Dictionary, Macmillan Publishers Limited. 2009-2013 [en línea]. Disponible en: <http://www.macmillandictionary.com/>
- Makar, Carmina. 2013. Building communities through bilingual education: The case of asociación Tepeyac de New York, en Ofelia García, Zeena Zakharia y Bahar Octu (eds.), *Bilingual community education and multilingualism: Beyond heritage languages in a global city*, Bristol, Bilingual Matters: 45-59.

- marielitosbalseros.wordpress.com. Cecilia Rodríguez Milanés [en línea]. Disponible en: <http://marielitosbalseros.wordpress.com/>
- Martin, James R. y David Rose. 2007. *Working with discourse: Meaning beyond the clause*, London, Continuum.
- McGuire, Sharon y Mary K. Canales. 2010. Of migrants and metaphors: Disrupting discourses to welcome the stranger, *Advances in Nursing Science*, 2: 126-142.
- Mora, Pat. 2001. Legal alien, en Gabriel A. Meléndez, Jane Young, Patricia Moore y Patrick Pynes (eds.), *The multicultural Southwest: A Reader*, Tucson: The University of Arizona Press: 165.
- Nakagawa, Anne Marie. 2005. Between: Living in the hyphen, National Film Board of Canada, [DVD].
- O'Brien, Gerald. 2003. Indigestible food, conquering hordes, and waste materials: Metaphors of immigrants and the early immigration restriction debate in the United States, *Metaphor and Symbol*, 1: 33-47.
- Ocasio Rizzo, Holly. 2000. Under attack: Bilingual education faces uphill fight, *Hispanic*, 9: 58.
- Oteiza, Teresa. 2009. Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas, *Revista Signos*, 219-244.
- Oxford. 2005. *The Oxford American dictionary*, Segunda edición. Oxford, Oxford University Press.
- Oxford Dictionaries, The World's Most Trusted Dictionaries 2013. Oxford University Press [en línea]. Disponible en: <http://oxforddictionaries.com/>
- Paraíso, Isabel. 1988. *El comentario de textos poéticos*, Valladolid, Aceña Editorial.
- Pérez Firmat, Gustavo. 1994. *Life on the hyphen: The Cuban American way*, Austin, Texas University Press.
- peruvianjerseygirl.blogspot.com. [en línea]. Disponible en: <http://peruvianjerseygirl.blogspot.com>
- peruvianjerseygirl.blogspot.com. 23/07/2010. My first blog, Ya no disponible.
- Poplack, Shana. 1980. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español, *Linguistics*, 581-618.

- Pro8news.com. 2011. Tx-dot removes tape from i-35 signs [en línea]. Disponible en: <http://www.pro8news.com/news/TX-DOT-Removes-Tape-From-I-35-Signs-122273129.html>
- rae.es. *Diccionario de la Real Academia Española* [en línea]. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>
- Rohter, Larry. 2008. The candidates speak off the cuff, and trouble quickly follows, *The New York Times* [en línea]. Disponible en: http://www.nytimes.com/2008/07/11/us/politics/11checkpoint.html?_r=0
- Santa Ana, Otto. 1999. 'Like an animal I was treated': Anti-immigrant metaphor in US public discourse, *Discourse & Society*, 2: 191-224.
- Santa Ana, Otto. 2002. *Brown tide rising: Metaphors of Latinos in contemporary American public discourse*, Austin, University of Texas Press.
- Shattell, Mona y José Villalba. 2008. Anti-immigration rhetoric in the United States: Veiled racism?, *Issues in Mental Health Nursing*, 541-543.
- theclinic.cl. 2013. Mujer policía de Nueva York denuncia que fue amonestada por hablar en español [en línea]. Disponible en: <http://www.theclinic.cl/2013/06/25/mujer-policia-de-nueva-york-denuncia-que-fue-amonestada-por-hablar-en-espanol/>
- undercovermexicangirl.com. Alexandra Landeros [en línea]. Disponible en: <http://www.undercovermexicangirl.com/>
- United States Census Bureau, U.S Department of Commerce. 2010. American Factfinder [en línea]. Disponible en: <http://factfinder2.census.gov/faces/nav/jsf/pages/index.xhtml>
- United States Census Bureau, U.S Department of Commerce. 2011. The Hispanic population: 2010. Census briefs [en línea]. Disponible en: <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>
- United States Census Bureau, U.S Department of Commerce. 2012. Language use [en línea]. Disponible en: <http://www.census.gov/hhes/soc-demo/language/index.html>
- Urciuoli, Bonnie. 1996. *Exposing prejudice: Puerto Rican experiences of language, race and class*, Colorado, Westview Press.
- Valdés, Guadalupe. 2011. Ethnolinguistic Identity. The challenge of maintaining Spanish-English bilingualism in American schools, en K. Potowski y J. Rothman (eds.), *Bilingual youth. Spanish in English-speaking societies*, Amsterdam, John Benjamin's: 113-146.

- Watanabe, Teresa. 2009. Healthcare firm accused of punishing Spanish-speakers settles suit, *The New York Times* [en línea]. Disponible en: <http://articles.latimes.com/2009/apr/16/local/me-english16>
- Wiley, Terence G. 2010. The United States, en Joshua A. Fishman y Ofelia García (eds.), *Handbook of language and ethnic identity*, Oxford, Oxford University Press: 302-322.
- WiseGEEK, Clear Answers for Common Questions. 2003-2013. What is 'the American dream'?, *Cojkecture Corporation* [en línea]. Disponible en: <http://www.wisegeek.org/what-is-the-american-dream.htm>