

LO QUE LOS SORDOS LE ENSEÑARON A LOS OYENTES: DECONSTRUYENDO LA LENGUA, EL BILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE¹

Ofelia García. The Graduate Center, City University of New York

Debra Cole. Lexington School for the Deaf, New York

INTRODUCCIÓN

Después de 30 años de trabajo sobre el bilingüismo y la educación bilingüe, conocí a una joven sorda que me cuestionó todos los conceptos tradicionales del bilingüismo y la educación bilingüe con que venía trabajando. Esa joven se llama Debra Cole, y fueron sus cuestionamientos sobre los conceptos que enseñaba y cómo éstos no se relacionaban con su vida como sorda, lo que me llevó a deconstruir todo lo que había enseñado hasta el momento. Este artículo se trata de cómo el comprender un poco más el bilingüismo complejo de los Sordos me llevó también a cuestionar los conceptos que habíamos desarrollado sobre el bilingüismo de los oyentes. Se trata de invertir la posición de Poder que ejercen los oyentes sobre los Sordos. Se cuestiona entonces cómo entender el bilingüismo y el multilingüismo desde la perspectiva de los Sordos. Empiezo por

¹ Este artículo está basado en un artículo que apareció en el libro editado por H.D. Bauman y J. Murray que publicó en 2014 el University of Minnesota Press. Ofelia García y Debra Cole fueron las autoras de ese artículo.

establecer la relación que se obtuvo entre Debra y yo, para después presentar los conceptos sobre el bilingüismo y la educación bilingüe que la observación de la comunidad Sorda nos ayuda a deconstruir y replantear.

CONJUGANDO EL BILINGÜISMO OYENTE CON EL BILINGÜISMO SORDO

Nací en Cuba y cuando tenía 10 años mi familia se mudó a New York. Vivimos en una comunidad de New York bilingüe en que convivíamos con personas que hablaban inglés y español. Cuando me gradué de la Universidad empecé a enseñar en una escuela pública en dónde había muchos estudiantes latinos inmigrantes que no hablaban inglés. Mi posición era de maestra de inglés, y por lo tanto se esperaba que enseñara sólo en inglés. Los primeros meses luchamos por entendernos en inglés. Pero pronto comprendí la locura de tener que enseñarlos en inglés, dado que no comprendían nada. Empecé a experimentar con la enseñanza bilingüe, proveyéndoles lecturas en español, hablándoles en español para que comprendieran la lección. Poco a poco me convertí en maestra bilingüe cuya tarea era educar a aquéllos que no hablaban inglés, y además enseñarles inglés a través de esa enseñanza. Durante 30 años, me he ocupado de preparar a maestros bilingües que pudieran trabajar con los inmigrantes que llegan a los Estados Unidos. Poco a poco me fui dando cuenta de que el estudio del bilingüismo y multilingüismo abarca mucho más que los Estados Unidos. Me he dedicado a estudiar cómo se ve el bilingüismo y multilingüismo no sólo de los inmigrantes y refugiados que

cada día son más en el mundo entero, sino también el de la élite que reclaman ser multilingües, ya que el monolingüismo no es suficiente en un mundo globalizado.

Por otra parte, Debra Cole nació sorda. Cuando sus padres se dieron cuenta de que era sorda, empezaron a aprender lengua de señas, American Sign Language (ASL) y le enseñaron a Debra a partir de los dos años. Debra asistió a una escuela elemental para sordos, y después asistió a una escuela secundaria inclusiva. Asistió a Gallaudet, la universidad en Washington DC establecida para la educación terciaria y graduada de sordos. Conocí a Debra cuando era estudiante de doctorado en Teachers College, Columbia University.

Debra cursó conmigo dos cursos: uno sobre bilingüismo y educación bilingüe, y el otro sobre política lingüística. Debra venía a clase con dos intérpretes que le permitieron no sólo comprender las discusiones establecidas, sino también participar en esas discusiones, compartiendo sus experiencias como sorda. Poco a poco, nos fuimos dando cuenta de que muchos de los conceptos establecidos en el canon de enseñanza bilingüe no eran apropiados para Debra. Por ejemplo, el curso se enfocaba sobre el bilingüismo de otras comunidades minorizadas, como son las inmigrantes e indígenas, pero Debra no era ni inmigrante ni indígena. Sin embargo, su comunidad de Sordos sufría una minorización máxima por parte de todas las comunidades oyentes. El curso sobre política lingüística en la educación se enfocaba en regiones geográficas y países. Pero Debra era estadounidense, sólo que era sorda. Para ella las políticas lingüísticas educativas de su país no la incluían. Sin embargo, la comunidad de Sordos también tenía derechos lingüísticos y necesitaban urgentemente una política lingüística educativa

que alentara y protegiera el uso de lenguas de señas. Poco a poco nos fuimos dando cuenta de que el canon establecido de conocimientos sobre la lengua, el bilingüismo, y la educación bilingüe había excluído a la comunidad de Sordos.

EL CUESTIONAMIENTO SORDO Y SU INFLUENCIA SOBRE EL CONOCIMIENTO DE OYENTES

Cuando empecé a escribir *Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective* (2009) contraté a Debra Cole como asistente de investigación. El rol de Debra fue cuestionar cómo los conceptos con que me manejaba le aplicaban o no a la comunidad Sorda. Poco a poco Debra fue transformando los conceptos sobre la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe para TODOS. En ese libro se empieza a vislumbrar todo un aparato teórico que deconstruye los conceptos tradicionales de lengua, bilingüismo y educación bilingüe y que he ido desarrollando en mi obra posterior, por ejemplo, el libro con Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (2014), y toda la obra sobre translanguaging que viene después (véase García y Kleyn, 2016; García, Johnson y Seltzer, 2017; Otheguy, García y Reid, 2015). Ese aparato teórico se ha puesto en práctica en el proyecto desarrollado en equipo dirigido por los profesores Ricardo Otheguy, Kate Menken, Maite Sánchez y yo. Los productos de ese proyecto, financiado generosamente por el Departamento de Educación del Estado de Nueva York, y denominado CUNY-NYSIEB (City University of New York, New York State Initiative on Emergent Bilinguals), pueden ser consultados en www.cuny-

nysieb.org. Allí encontrarán guías para profesores que utilizan el concepto de translanguaging que explico más adelante y que les invito a copiar.

Por ahora, vuelvo a cómo el haber mejor comprendido la situación sociolingüística y educativa de los Sordos, me ayudó a entender de manera diferente esos conceptos. El resto de este trabajo expone seis ideas generalizadas sobre la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe que la experiencia con los Sordos me ayudó a cuestionar y transformar. Los seis conceptos que deconstruimos en el resto de este artículo son los siguientes:

1. La lengua como estructura autónoma
2. El vínculo estático entre lengua e identidad
3. Los oyentes como poseedores de un repertorio lingüístico más completo y complejo
4. El bilingüismo como aditivo y los bilingües como equilibrados
5. Los individuos bilingües como poseedores de dos sistemas equilibrados y separados.
6. La educación bilingüe como teniendo que utilizar dos lenguas siempre separadas

Negamos cada uno de estos conceptos establecidos, basándonos en las experiencias y observaciones directas de la comunidad Sorda. Estamos de acuerdo con William Stokoe de que la manera de ver la lengua de señas puede reformar la lingüística de las lenguas habladas (Stokoe, 2001).

1. LE LENGUA NO ES ESTRUCTURA AUTÓNOMA

Generalmente entendemos la lengua como una estructura compuesta de partes — léxico (palabras), fonología (sonidos), morfología (terminaciones), sintaxis (orden). Sobre todo, desde las contribuciones del padre de la lingüística moderna, Ferdinand de Saussure, (suizo, 1857-1913), consideramos que la lengua es una estructura auto-suficiente. Esa es también la posición del otro lingüista que ha marcado la lingüística moderna, Noam Chomsky (estadounidense, 1927-). Es más, Chomsky ha negado la diversidad del fenómeno lingüístico enfocándose en lo que él considera es la universalidad de la gramática.

Copiando esta manera de pensar sobre la lengua del hablante, muchos estudiosos de la lengua de señas han establecido que ella es también un sistema estructurado. Desde la obra de Bill Stokoe (1960) se ha visto la lengua de señas como otra lengua, como un sistema autónomo, con su propia gramática estandarizada. Klima y Bellugi (1979) también han argüido que la lengua de señas es un sistema lingüístico estructurado. Y sin embargo, la lengua de señas sigue subordinada a la lingüística de las lenguas de oyentes, tanto las escritas como las no escritas ((Branson & Miller, 2007; Padden & Humphries, 2001).

Pero hay otros lingüistas que ven la lengua como algo más que simple estructura. Por ejemplo, los participantes del Bakhtin Circle, un grupo de lingüistas rusos, destacaron cómo la lengua registraba los conflictos de grupos sociales durante la revolución rusa y el período de Stalin. Mikhail Bakhtin (1895-1975) y V. Vološinov (1895-1936), sus

mayores exponentes, describieron cómo la lengua está atada al contexto en la cuál existe. La lengua, para ellos, es siempre *diálogica* y emerge de las acciones de sus usuarios, quiénes siempre tienen una posición ideológica. La lengua, dice Vološinov, adquiere vida en la comunicación concreta, y no en el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni en la psique individual de los usuarios. La lengua es acción.

La sociolingüística post-estructuralista también ha cuestionado la idea de que la lengua sea un sistema completamente autónomo. Se ha indicado que la lengua ha sido una construcción social (Heller, 2009; Makoni & Pennycook, 2007). Makoni y Pennycook (2007) le llaman a la lengua, “invención,” ya que para ellos la estandarización de una lengua hablada — el inglés, el portugués, el español, etc. — es una invención de las élites para controlar a la población. La lengua, descrita objetivamente, no tiene nada que ver con las prácticas lingüísticas de la población, lo que Makoni y Pennycook (2007) llaman “*linguaging*” (lenguando). Se “*lengua*” (como verbo), se “*hace*” lengua, pero no se “*tiene*” lengua porque la lengua no es una estructura que se pueda poseer.

No es entonces que la lengua de señas sea diferente o excepcional en relación a las lenguas habladas, es que TODAS las lenguas son construcciones sociales (Branson & Miller, 2007). Las prácticas lingüísticas de los Sordos, con sus multi-modalidades y su naturaleza espacial y visual, nos ayudan a invertir la relación de poder entre las lenguas habladas y lenguas de señas. De ese modo, la lengua de señas no queda subordinada a la de los oyentes.

2. EL VÍNCULO ENTRE LENGUA E IDENTIDAD NO ES ESTÁTICO NI PERMANENTE

Desde el siglo XIX y el romanticismo alemán se ha dicho que la lengua y la identidad son la misma cosa. Esa fue la posición de Johann Gottfried Herder (1744-1803) quien dijo que la identidad étnica está completamente y permanentemente atada a la lengua que se usa. Sin embargo, la sociolingüística post-estructuralista (véase, por ejemplo, Blommaert, 210), ha señalado la fluidez de las identidades en la movilidad del siglo XXI.

Esta posición no-esencialista, en cuanto a la identidad y la lengua se refiere, se comprende bien al estudiar la cultura de los Sordos. La cultura de los Sordos es sumamente compleja. La cultura Sorda está compuesta por personas cuya identidad es diferente. Incluye aquéllos que son profundamente sordos, pero también aquéllos que oyen con diferentes grados. Incluye también a los miembros de familia de los Sordos, por ejemplo, a los muchos niños de padres adultos sordos, los llamados CODAs. También incluye a los intérpretes de lengua de señas. Todos ellos — los profundamente sordos, los que tienen grados de sorderas, los que viven con sordos, los intérpretes — constituyen la complejidad de la cultura Sorda.

Además, no todos los constituyentes de la cultura Sorda son sordos desde nacimiento. Algunos pueden haber nacido sordos, o pueden haber adquirido la sordera a causa de alguna enfermedad como meningitis.

En las sociedades avanzadas, la cultura Sorda se ha problematizado todavía más en años recientes con el avance de la tecnología. Por ejemplo, los implantes cocleares se ofrecen como solución a la sordera. Para algunos, esta tecnología ayuda a oír algo; sin embargo, para otros los implantes ni mejoran la sordera ni los ayudan a avanzar en la escuela. Pero aunque los implantes no sean una solución para la sordera y haya oposición a ellos por muchos de cultura Sorda, es importante reconocer que el mero hecho de que existan y que muchos sordos escojan los implantes, hace que la cultura Sorda sea más compleja y más diversa.

La diversidad de la cultura Sorda tiene que reconocerse. Como dijo Parasnis (1996): “el bilingüismo Sordo puede verse como un continuum que incluye a personas que varían considerablemente en su conocimiento lingüístico, su fluidez, y la edad en la que adquieren cada lengua” (p. 4, mi traducción).

Los Sordos no sólo usan la lengua basada en una sola identidad, sino que “hacen” lengua, “lenguan,” actúan su identidad, usando sus prácticas lingüísticas de diferentes maneras. Los Sordos, como todos los usuarios de lengua, tienen su propia agencia. Son tal vez los mejores ejemplos de lo que describen Pavlenko y Blackledge (2) al decir que los usuarios de lengua:

Siempre están buscando nuevos recursos sociales y lingüísticos que los ayuden a resistir identidades que los pongan en posiciones que no les sean favorables, que puedan producir

nuevas identidades y asignar significados alternativos a los vínculos entre identidades y variedades lingüísticas. (p. 27).

Es decir, son los usuarios de la lengua los que deciden lo que quieren ser, y que escogen sus prácticas lingüísticas de ese modo.

3. LOS OYENTES NO TIENEN UN REPERTORIO LINGÜÍSTICO MÁS COMPLETO Y COMPLEJO QUE LOS SORDOS

Constantemente se cuestiona la calidad del repertorio lingüístico de los Sordos. Se dice que los oyentes tienen más capacidades lingüísticas. Se dice que los oyentes tienen capacidades receptoras (escuchar y leer), y productivas (hablar y escribir). Y se dice también que los sordos no escuchan ni hablan. Pero no se considera que los Sordos tienen una habilidad que no tienen los oyentes — la de señalar. Hay entonces que reconocer que los Sordos tienen Señalización, la habilidad receptiva de reconocer y prestar atención a las señas, y la habilidad productiva de producir las señas (Nover & Andrews, 1999).

La habilidad de señalar es sumamente compleja pues incluye la habilidad de simultáneamente combinar la configuración de las manos y otras partes del cuerpo, la posición de la seña, el movimiento de la mano, la orientación de la mano, y la expresión de la cara. Esta es una habilidad compleja que requiere estudio y desarrollo; una habilidad que los oyentes no tienen.

El desarrollo lingüístico de los Sordos también es más complejo que el de los oyentes, ya que depende de si la lengua de señas ha sido adquirida en la escuela o en la casa (Lucas & Valli, 1992; Knight & Swanwick, 2002). También su desarrollo depende de si se ha nacido sordo o no. Los que han nacido sordos tienen un desarrollo diferente de los que han adquirido la sordera después (Erting, Thumann-Prezioso & Benedict, 2000; Herman, 2002). También depende de si se es profundamente sordo o si hay grados de sordera. Todos estos factores hacen que el desarrollo del repertorio lingüístico de los Sordos sea mucho más complejo y variado. Hay, por ejemplo, aquéllos que pueden leer labios, y hasta tener grados de oralidad. Y hay grados también de proficiencia de lenguas de señas, basado en si el niño sordo nació en un hogar en que los padres se comunicaban con lengua de señas, o si fue a una escuela bilingüe en que se le enseñó desde pequeño lengua de señas.

Cuatro son entonces los factores que afectan el desarrollo del repertorio lingüístico del Sordo:

1. El contexto familiar
2. El contexto escolar
3. El grado de sordera
4. La edad en que se es sordo

Es importante entonces reconocer la riqueza y complejidad del repertorio lingüístico de la cultura Sorda, y comprender que no es sólo igual a la de los oyentes, sino superior a ella.

4. EL BILINGÜISMO NO ES ADITIVO, SINO DINÁMICO

En 1974 Wallace Lambert introdujo el concepto del bilingüismo aditivo para describir el tipo de bilingüismo que las escuelas de inmersión en francés en Québec les proporcionaba a los angloparlantes que querían que sus hijos manejaran tanto el inglés del hogar como el francés de la sociedad. Desde entonces el concepto del bilingüismo aditivo se utiliza en los estudios de bilingüismo, proponiendo que a una primera lengua (L1) se le añade una segunda lengua (L2) y que así se hace al niño bilingüe. Se dice que el propósito es que los niños adquieran un bilingüismo equilibrado. Pero aquello que parecía funcionar para las élites angloparlantes en Québec en 1974 no pueden ser aplicadas a la educación de poblaciones minoritarias, sobre todo en el siglo XXI.

El concepto del bilingüismo aditivo, concepto que se desarticula hoy día en comunidades minoritarias, no funciona para nada con los Sordos. Por una parte, la L1 para los Sordos casi nunca es cronológicamente la lengua de señas, lengua que para los Sordos se puede considerar la lengua que los identifica, tal vez la lengua “propia.” La lengua propia de los Sordos casi siempre se adquiere en escuelas bilingües, ya que más del 90% de los niños que nacen sordos tienen padres oyentes.

En el siglo XX se decía también que el propósito de educar a un niño de manera bilingüe era lograr que fuera balanceado, es decir, que pudiera utilizar sus dos lenguas como si fuera dos personas monolingües. Pero ya hace mucho tiempo, François Grosjean dijo que el bilingüe no puede ser dos personas monolingües. Como he dicho

en otras ocasiones, el bilingüe no puede ser como una bicicleta con dos ruedas balanceadas (García, 2009; García y Kleifgen, 2010). Todas las personas bilingües funcionan más como un Vehículo Todo Terreno (veáse Figura 1). Es decir, las personas que tienen un repertorio lingüístico complejo utilizan distintas formas expresivas para comunicarse según la situación en que se encuentren. Y nunca esos modos expresivos logran lo mismo ni se pueden manejar con igual facilidad. Siempre depende del manejo sociolingüístico que se tenga.

El bilingüismo es mucho más como un árbol que tiene un tronco pero muchas raíces y ramas, muchas prácticas lingüísticas que van en diferentes direcciones, pero que constituyen a la persona bilingüe. Por eso el bilingüismo tiene que ser descrito como dinámico (García, 2009) y no aditivo. El concepto de bilingüismo dinámico se relaciona al concepto postulado por el Consejo de Europa (2000) de “plurilingüismo.” El concepto de plurilingüismo se refiere a la habilidad de usar varias lenguas en diferentes grados para comunicarse sin necesidad de “saber” la estructura de una lengua a fondo. La diferencia entre el concepto de plurilingüismo y bilingüismo dinámico es que dentro de la perspectiva del bilingüismo dinámico, las lenguas no son sistemas autónomos que la gente tiene, sino prácticas que se usan.

Las prácticas semióticas de los Sordos, sus prácticas expansivas y relacionadas mutuamente (véase, por ejemplo, Plaza-Pust y Morales-López, 2008) nos convencen de que el bilingüismo no es aditivo, sino dinámico.

5. NO HAY DOS SISTEMAS LINGÜÍSTICOS SEPARADOS. HAY TRANSLANGUAGING

Tradicionalmente se ha visto al bilingüe como dos monolingües, y por tanto se dice que el bilingüe tiene dos sistemas lingüísticos. Pero como ha dicho Otheguy, García y Reid (2015), el bilingüe sólo tiene un sistema lingüístico que manifiesta individualmente como su idiolecto.

Otheguy (2016) mantienen que la confusión emerge de confundir la perspectiva social de que hay dos o más lenguas nombradas, con la perspectiva interna, la perspectiva del individuo. También

mantiene Otheguy (2016) que aunque es importante reconocer la realidad social que dice haber varias lenguas nombradas ya que sobre todo la escuela se adhiere a esa realidad, es importante no confundir la perspectiva social con la perspectiva individual (veáse también Otheguy, García y Reid, 2015). El individuo bilingüe manifiesta su competencia lingüística utilizando todo su repertorio lingüístico que abarca lo que la sociedad llama dos lenguas. Cuando la escuela le exige al niño bilingüe que realice una prueba en lo que se llama inglés o español o portugués, está evaluando sólo la mitad de la competencia lingüística de ese niño. Es decir, al sólo considerar la perspectiva social de lo que es una lengua nombrada, la escuela está penalizando al niño que tiene un repertorio lingüístico más amplio. Por supuesto, la escuela tiene que ayudar al niño bilingüe a aprender a escoger los rasgos lingüísticos que son apropiados para una situación específica, y sobre todo la escolar. Y también tiene que ampliar su repertorio

lingüístico asegurándose que adquiriera las formas estandarizadas de una u otra lengua nombrada. Pero eso no quiere decir que la escuela no tenga obligación de considerar la competencia lingüística completa del niño. Pedirle al niño que produzca sólo menos de la mitad de su repertorio lingüístico cuando demuestra sus conocimientos de matemáticas, ciencia, historia, etc. resulta en una penalización injusta que mantiene siempre la superioridad del monolingüe a quién se le permite que utilice todo o casi todo de su repertorio lingüístico.

Generalmente cuando se ve a un bilingüe utilizar rasgos que la sociedad dice pertenecen a dos lenguas diferentes, se dice que el niño está “mezclando los códigos” (Auer, 1995; Gumperz, 1982; Myers-Scotton, 2006). Y a veces se dice que el niño ha tenido una adquisición incompleta. Pero lo que debíamos entender al observar esos actos es que el niño bilingüe, en algunas situaciones, y con algunas personas, no suprime rasgos lingüísticos que la sociedad ve como pertenecientes a una lengua u otra. Es este uso completo del repertorio lingüístico del bilingüe que se entiende desde una perspectiva social como uso “fluido,” lo que denominamos translanguaging.

El translanguaging, según Otheguy, García y Reid (2015) se refiere al uso lingüístico “sin adherirse a los límites de las llamadas lenguas definidas social y políticamente” (p. 281). El bilingüe Sordo también puede usar todos sus recursos para significar, lo que Gawlitzek-Maiwald y Tracy (1996) llaman “pooling of resources” (el combinar todos los recursos) semióticos. Si entendemos la capacidad del bilingüe desde su translanguaging, ¿qué pedagogía entonces sería apropiada para ellos?

6. LA EDUCACIÓN BILINGÜE NO TIENE QUE SEPARAR LAS DOS LENGUAS PARA LOGRAR EDUCAR AL BILINGÜE

La educación bilingüe es importante para formar ciudadanos que sean bilingües y para reivindicar a pueblos que han sido minorizados. Por lo general, la estructura y el currículo de los programas de educación bilingüe separan las dos lenguas. Esto se basa en la idea de que no se puede “contaminar” una lengua nombrada con la otra. Muchos educadores bilingües también afirman que es necesario forzar al niño a prestarle atención a la otra lengua y funcionar solo en esa. En los casos en que la educación bilingüe funciona en una lengua mayoritaria y una minoritaria, la separación entre lenguas se debe a querer proteger la lengua minoritaria.

Pero esta manera de ver la educación bilingüe se basa en la perspectiva social de lo que son dos lenguas nombradas, y no en la perspectiva lingüística interna de lo que el niño trae a la escuela. Lo que el niño trae es un solo repertorio lingüístico que por supuesto la escuela puede extender, permitiendo que el niño incorpore rasgos diferentes que la sociedad llama otra lengua a su propio repertorio lingüístico. Para el niño bilingüe o el niño que tiene oportunidad de una educación bilingüe, la labor no es simplemente la de añadir otra lengua según ésta es delimitada y definida por la sociedad. Para ese niño lo importante es incorporar nuevos rasgos a su repertorio lingüístico y aprender cuándo utilizar unos y suprimir otros, según la situación comunicativa o académica en que se encuentre.

Por lo tanto, no es posible que el niño ignore, como se pretende, parte de su repertorio lingüístico cuando está en una situación en que la escuela lo fuerza a funcionar en lo que llaman una lengua u otra. Para el niño bilingüe su translanguaging siempre está presente. Ignorarlo es incapacitar al niño, hacerlo deficiente. Claro está que a veces la escuela exige que el niño produzca habla, lenguas de señas, lecturas, escrituras, etc. en lo que se denomina una lengua u otra. Pero eso no quiere decir que el proceso por el que el niño bilingüe pasa no exija que tenga que utilizar todo su repertorio lingüístico internamente para comprender lo que se comunica, se lee, se escribe o se produce y para extender su propio repertorio lingüístico. Aunque la *producción* de una escuela bilingüe a veces exija producciones que pudiéramos llamar en lo externo monolingües, el *proceso* para llegar a ellas es siempre bilingüe, ya que el niño utiliza activamente todo su translanguaging, aún cuando no lo manifiesta externamente.

Es también importante afirmar que hay lenguas nombradas, por ejemplo, el español en los EEUU, el māori en Nueva Celandia, el quechua en el Perú, ASL (American Sign Language) en los Estados Unidos, Libras (Língua brasileira de senais) en el Brasil que requieren protección en las escuelas bilingües. Estas lenguas minorizadas se ven amenazadas por la mayor valorización social del inglés en los Estados Unidos y Nueva Celandia y el de las lenguas habladas en los Estados Unidos y el Brasil. Además, estas lenguas tienen un gran valor identitario para estos grupos. El propósito de la educación bilingüe es muchas veces poder desarrollar la proficiencia lingüística en estas lenguas de pueblos minorizados. Pero es importante reconocer que aunque es esencial proteger

estas lenguas minorizadas, es también muy importante no esencializar a sus hablantes y usuarios, ni aislarlos. Los pueblos minorizados viven en contacto con otros de mayor poder. Sus hablantes tienen, cuando llegan a la escuela, un repertorio lingüístico que se diferencia de lo que la escuela llama una lengua o dos lenguas. Por ejemplo, muchos de los niños latinos en los EEUU llegan a la escuela ya siendo bilingües. En sus hogares los niños oyen español e inglés, a veces de la familia, a veces de los amigos, a veces de los medios de comunicación como la televisión. Pero la escuela muchas veces denomina a estos niños deficientes en inglés y hasta en español ya que los rasgos de su repertorio lingüístico no se compaginan con los rasgos que la escuela llama inglés y español. Por ejemplo, cuando las maestras bilingües dicen que muchos niños bilingües no hablan ni inglés ni español sino que hablan Spanglish, están emitiendo juicios sociales que perjudican la identidad y el aprendizaje del niño, negándole su lengua propia. El niño bilingüe se siente así inseguro de su lengua propia, y empieza a restringir su repertorio lingüístico, en vez de extenderlo hasta incorporar rasgos más estandarizados.

Este es el mismo caso que sufre el niño que nace sordo. Éste crece casi siempre en un hogar en que no se habla lengua de señas. Sin embargo, durante sus primeros cinco o seis años estos niños se han comunicado en una lengua de señas que los maestros llaman “casera.” El maestro de lenguas de señas que no toma éstas prácticas en consideración está desperdiciando el sistema de significación de ese niño, importante para extender sus capacidades en lengua de señas estandarizada, como también en lengua escrita. El desarrollo de las llamadas lenguas está atado al desarrollo del repertorio lingüístico interno del niño que se basa en un sistema y no dos.

La escuela bilingüe, respondiendo a la sociedad, tiene que mantener espacios que le dé oportunidad al niño de experimentar una llamada lengua, tanto como la otra. El espacio restringido a una llamada lengua u otra es sumamente importante, siempre que se lleve a cabo con cierta flexibilidad. Lo más importante para el aprendizaje es que el niño comprenda. El mantener espacios escolares en que la lengua de instrucción no sea comprendida por el niño es sumir a ese niño en la ignorancia. Por eso es importante para la educación bilingüe combinar espacios separados según la definición social de lo que es una lengua con espacios que respeten el repertorio lingüístico del niño.

¿Cuál es entonces la función de esos espacios en que el niño tendría libertad de su translanguaging? Nos parece que son tres: 1) apoyar la comprensión individual, es decir proveer significados a niños que no comprendan, 2) evaluar totalmente el total repertorio lingüístico del niño y su habilidad lingüística, 3) darle espacio creativo y crítico a la producción activa del translanguaging en que los niños bilingües se vean reflejados. Describimos estas tres funciones a continuación.

1. *La comprensión individual.* Dado la complejidad de los bilingües y las diferentes posiciones que ocupan en el continuum bilingüe, no es posible que un espacio estrictamente monolingüe abarque las necesidades comunicativas y cognoscitivas de todos. Es entonces importante que la maestra permita al niño utilizar todo su repertorio lingüístico para comprender la lección. La maestra le puede proveer así al niño materiales y textos bilingües y de

modalidades múltiples, así como su propia asistencia, y la de otros compañeros, en lo que se considera la otra lengua.

2. *La evaluación total.* Es importante diferenciar la proficiencia lingüística del niño en lo que se denomina una lengua, y la proficiencia lingüística total. Es decir, ¿cómo usa el niño todo su repertorio lingüístico, su translanguaging, para comprender y significar? Si la maestra no proporciona esta oportunidad, nunca sabrá diferenciar entre lo que el niño sabe y cómo el niño manipula ciertos rasgos lingüísticos delimitados por la definición social de la lengua.
3. *La creatividad y criticalidad lingüística.* En la escuela bilingüe el niño bilingüe nunca ve representado su translanguaging, su repertorio lingüístico total. Por ende ese translanguaging queda relegado al hogar y a situaciones no formales. Pero el translanguaging puede dar rienda a la creatividad bilingüe, incluyendo a diferentes interlocutores que no siempre tienen voz en la escuela, y afincando el conocimiento metalingüístico. El translanguaging en la escuela también puede profundizar la criticalidad, poniendo en relieve quién habla y por qué. El translanguaging reflejado en los productos escolares bilingües —los poemas, las obras, los ensayos, los diálogos y la comunicación, las lecturas, etc.— es la mejor manera de crear un espacio de justicia social en la escuela. Ese espacio escolar continuaría y valorizaría las prácticas más fluidas que tiene todo el bilingüe en ámbitos más informales.

Es obvio que la mayoría de las escuelas bilingües continúan siendo un arma del estado-nación y por ende privilegian la visión social de lo que es la lengua. Para lograr una escuela bilingüe más justa tendríamos que darle también cabida al translanguaging, las prácticas fluídas de los bilingües que le dan rienda a su realidad lingüística individual.

CONCLUSIÓN

En este artículo hemos intentado deconstruir muchas de las concepciones tradicionales de lo que es la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. Las ideas aquí elaboradas tienen su origen en la colaboración de una educadora bilingüe oyente y una educadora bilingüe sorda. Claro está que estas ideas originadas en esa colaboración han ido cambiando y extendiéndose, a medida que la colaboración con otros se extiende.

Sin embargo, es importante reconocer que fue el incorporar a otro grupo minorizado — los Sordos — lo que rompió los esquemas tradicionales. La inclusión de otros en nuestros estudios es lo que poco a poco ha ampliado un campo de entendimiento. Las experiencias y educación de comunidades Sordas tienen la capacidad de romper esquemas. Queda mucho por hacer, pero las comunidades Sordas mucho nos pueden enseñar sobre los oyentes, y sobre ellos mismos.

REFERENCIAS

- Auer, Peter. 1995. "The Pragmatics of Code-Switching: A Sequential Approach." In *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-Switching*, edited by L. Milroy and P. Muysken, 115-135. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, Michel. 1981. *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Blommaert, Jan (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Branson, Jan and Don Miller. 2007. *Damned for their Differences: The Cultural Construction of Deaf People as Disabled*. Washington, D.C.: Gallaudet U. Press.
- Council of Europe. 2000. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Erting, Carol, J., Carlene Thumann-Prezioso, and Beth Benedict. 2000. "Bilingualism in a Deaf family." In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark (eds.), *The Deaf Child in the Family and at School*, pp. 41-54. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st century: A Global Perspective*. Malden, Ma. and Oxford: Blackwell/Wiley.
- García, Ofelia., Johnson, Susana I. & Seltzer, Kate. (2017). *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, Ofelia & Kleifgen, JoAnne (2010). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, programs and practices for English Language Learners*. New York, NY: Teachers College Press.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Eds.) (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York and London: Routledge.
- García, Ofelia, & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan Pivot.
- Gawlitzeck-Maiwald, Ira and Rosmarie Tracy. 1996. "Bilingual bootstrapping." *Linguistics* 34 (5): 901-926.
- Grosjean, François. 1982. *Life with two languages*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

- Gumperz, J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, Monica (1999) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography* (London: Longman).
- Herman, Ros. 2002. Characteristic developmental patterns of language and communication in hearing and deaf babies 0-2 years.
<http://www.deafnessatbirth.org.uk/content2/develop/lang/03/index.html>.
- Klima, Edward S. and Ursula Bellugi. 1979. *The Signs of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Knight, Pamela and Ruth Swanwick. 2002. *Working with Deaf Pupils: Sign Bilingual Policy into Practice*. Illinois: Fulton Press.
- Lucas, Ceil and Clayton Valli. 1992. *Language Contact in the American Deaf Community*. New York: Academic Press.
- Makoni, Sinfrey and Pennycook, Alastair. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Myers-Scotton, C. 2006. *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Malden, Ma.: Blackwell.
- Nover, Stephen M. and John F. Andrews. 1999. "Critical Pedagogy in Deaf Education: Bilingual Methodology and Staff Development USDLC Star Schools Project Report No. 2, year Two 1998-1999." New Mexico School for the Deaf, Santa Fe: New Mexico.
- Otheguy, Ricardo, García, Ofelia & Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3): 281-307.
- Otheguy, Ricardo (2016). Conferencia pronunciada en el I Congresso Internacional VI Seminario de Educaçao para surdos, Salvador da Bahia, Brazil, septiembre 16, 2016.
- Padden, Carol and Tom Humphries. 2001. *Inside Deaf Culture*. Cambridge Ma: Harvard University Press.
- Parasnis, Ila. 1996. "On interpreting the Deaf Experience within the Context of Cultural and Language Diversity." In I. Parasnis, ed., *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, pp. 3-19. New York: Cambridge University Press.

- Pavlenko, Aneta and Adrian Blackledge, eds. 2004. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pennycook, Alastair. 2000. "English, Politics, Ideology: From Colonial Celebration to Postcolonial Performativity." In *Ideology, Politics and Language Policies: Focus on English*, edited by T. Ricento, 107-119. Amsterdam: John Benjamins.
- Plaza-Pust, Carolina and Esperanza Morales-López. 2008. "Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations," In *Sign Bilingualism. Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, 333-379. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Stokoe, William. 1960. *Sign Language Structure. An Outline of visual Communication Systems of the American Deaf*. Buffalo, NY: University of Buffalo.
- Stokoe, William. 2001. *Why Sign Came Before Speech*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.