

EL PAPEL DEL *TRANSLINGÜAR* EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS

Ofelia García
The City University of New York

Introducción

La enseñanza del español en los EE.UU. tiene una larga trayectoria (García 1993, 2003, 2009 b, c, d). En las últimas décadas, la enseñanza del español en los EE.UU. ha tenido que responder al creciente número de hispanohablantes en el país, producto del aumento migratorio que acompaña la globalización en el siglo XXI (Potowski 2005; Valdés 1997). Este trabajo sostiene que a pesar de que se han desarrollado nuevos programas educativos para responder a la presencia del español en los EE.UU., la pedagogía en todos los programas sigue pautas establecidas en eras anteriores. Argumento aquí que para que se deje de considerar al español como presencia extranjera *en* los EE.UU. a adoptarlo como un español *de* los EE.UU., hablado por ciudadanos bilingües, tendríamos que aceptar las prácticas comunicativas que he denominado “*translanguaging*” (García 2009a) y adoptar una metodología en la enseñanza que utilizara esas prácticas del translenguar bilingüe.

Después de definir brevemente el concepto del translenguar bilingüe, describo los diferentes programas para enseñar español en los EE.UU. en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria –enseñanza de español como lengua extranjera, enseñanza de español como lengua de herencia, y enseñanza bilingüe–. Tras deslindar las diferencias entre estos tres programas educativos, intento mostrar cómo todos se basan en conceptos sociolingüísticos desarrollados en el siglo XX que poco tienen que ver con la situación de un mundo globalizado y post-colonial. Con ese objetivo, basándome en una crítica de la diglosia tradicional, afirmo que el uso translingüístico, es decir, el translenguar bilingüe, es lo que caracteriza al ciudadano del siglo XXI, por una parte librado del yugo colonial, por otra, en relaciones y posiciones sociales dinámicas, producto de la globalización. De esa manera, intento un acercamiento crítico a los conceptos tradicionales de ser “hablante nativo,” de tener “una primera lengua” o una “segunda lengua,” y explico cómo estos conceptos han contribuido a excluir al español de los EE.UU. (y también a excluir a los bilingües estadounidenses del mundo hispanohablante), y a mantener el privilegio de los que hablan inglés “nativo” o español “nativo.” Adelanto también el concepto de *bilingüismo dinámico* como la noción más apropiada en el siglo

XXI que aquéllos de bilingüismo aditivo o subtractivo que han esgrimido los educadores hasta ahora. Y teorizo cómo el reconocimiento del translenguar bilingüe como práctica discursiva y práctica pedagógica podría cambiar la situación sociolingüística del español en los EE.UU., otorgándole la autenticidad de ser parte íntegra de las prácticas discursivas de hablantes estadounidenses, y no simplemente de aquéllos que son vistos como extranjeros, inmigrantes, inferiores, hablantes de inglés como “segunda lengua,” y no hablantes “nativos” del inglés o inclusive del español. En otras palabras: “los Otros.”

El translenguar

En García (2009a) he definido el translenguar como el conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües y las estrategias pedagógicas que utilizan esas prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües subalternas. El translenguar es diferente de denominado “code-switching” en inglés, ya que no se refiere a una alternancia o cambio de código, sino al uso de prácticas discursivas que, vistas desde una perspectiva bilingüe, no pueden ser fácilmente asignadas a una u otra lengua. Al enfatizar el acto de “lenguar” (lo que en inglés se conoce como “*linguaging*,” véase, por ejemplo, Shohamy 2006) y no el concepto abstracto de “lengua,” el acto de translenguar destaca las prácticas lingüísticas de las personas, y no las lenguas definidas, construidas, y hasta inventadas por naciones-estados y sus instituciones (véase Makoni y Pennycook 2007).

Muchos de los conceptos con que se ha estudiado el bilingüismo y las lenguas en contacto en el siglo XX –el cambios de código, la diglosia, el concepto de primera y segunda lengua, el hablante nativo, la fosilización y la adquisición incompleta– han sido construidos con una lente monoglosica y dentro de una epistemología estructuralista, que no tienen en cuenta las prácticas bilingües locales en toda su complejidad (Pennycook 2010) y dentro de un contexto de super-diversidad (Blommaert 2010). Por lo tanto, el translenguar se construye dentro de una epistemología post-estructuralista y post-colonialista, que reconoce la heteroglosia de las prácticas discursivas de los hablantes, sobre todo los multilingües, y las características dinámicas que las definen.

Al enfatizar el aspecto “trans,” el translenguar se fundamenta en el concepto de “transculturación” acuñado en 1940 por el etnólogo cubano Fernando Ortiz:

en todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos. En conjunto, el proceso es una *transculturación* y este vocablo comprende todas las fases de su parábola. (p. 96)

El translenguar no es por ende simplemente la adaptación pasiva a una o dos lenguas autónomas o estándares, sino el surgir de prácticas lingüísticas nuevas y complejas, producto de la mayor representación de los hablantes en un mundo globalizado, post-colonial y muy diverso.

La enseñanza del español en los EE.UU.: perspectivas históricas

En 1993, al describir la política lingüística del español en los EE.UU., aludí al nombre de Goya para indicar el cambio de asociación de “Goya” como pintor, a “Goya” como simplemente marca de productos alimenticios latinos, que se dio en el siglo XX. Pero en los últimos 20 años, Goya se ha extendido desde el mercado local latino hasta todos los supermercados estadounidenses y a hogares, en que todos, y no solo los latinos, comen consumen sus productos. Algo parecido ha pasado con los programas educativos en español. Desde aquellos elitistas que consideraban solamente el español como lengua extranjera de la corte y sociedad españolas, marginando al español latinoamericano y a aquel hablado por todos los que vivían a la sombra del imperialismo yanqui tanto en Latinoamérica como en los EE.UU., se pasó a mediados del siglo XX a crear programas educativos dirigidos a la minoría hispanohablante que vivía en el país. Hoy día, sin embargo, la situación es mucho más compleja, y así como los frijoles Goya, el español de los hispanohablantes estadounidenses empieza a ser reconocido y consumido por todos, no solo por los latinos. En la enseñanza primaria, secundaria y terciaria estadounidense se crea entonces una situación diferente de la que nos encontrábamos cuando el español era solo lengua extranjera para la mayoría angloparlante, o cuando el español era solo lengua de herencia para la minoría hispanohablante. Pero a pesar de que los productos Goya son consumidos por todos, adaptándolos a sus costumbres alimenticias, la educación del español en los Estados Unidos no se amolda a la nueva situación bilingüe, abarcadora y dinámica en que se encuentra. Repasamos aquí los tres tipos de programas para la enseñanza del español en los EE.UU. –la enseñanza del español como lengua extranjera, la enseñanza del español como lengua de herencia y el español en la educación bilingüe–, señalando la ideología monoglósica que reina en los tres programas, empecinada en la compartam-

mentalización diglósica del español y el inglés. Es decir, a pesar de que los tres programas parecieran apoyar el bilingüismo, siguen una ideología monoglósica que rehúsa aceptar las prácticas más heteroglósicas del translenguar de los bilingües. (Para la diferenciación entre una ideología monoglósica del bilingüismo y una ideología heteroglósica, véase Del Valle 2000; García 2009a). Es esta insistencia en la separación del español del inglés lo que precisamente mantiene al español al margen, asignándole un rol foráneo y no estadounidense, y que prohíbe, por ende, su apropiación como lengua *de* los EE.UU.

La enseñanza del español como lengua extranjera¹

Se ha dicho que el comienzo de la tradición de enseñanza del español como lengua extranjera fue la cátedra de francés y español que se estableció en Harvard en 1835 (García 1993). Pero no es hasta el período de la Primera Guerra Mundial que el español cobra vigor como materia de estudio en escuelas secundarias. En 1917 se establece la Asociación Americana de Profesores de Español (ahora AATSP), como resultado de los ataques en contra de la enseñanza del alemán ocasionados por la guerra. Pero aun entonces, no había interés en que el español se enseñara en las escuelas primarias. Es más, Lawrence A. Wilkins, primer presidente de la Asociación, declara en 1918: “*I believe no foreign language should be taught in the elementary schools.*” (citado en García 1993: 76). La pedagogía entonces, tanto en la enseñanza secundaria como en la terciaria, se limitaba a la traducción de lecturas del español al inglés.

Este clima en contra del aprendizaje del español como lengua de comunicación cambia radicalmente a mediados del siglo XX como resultado de, por un lado, la era espacial lanzada por Sputnik, y por otro, la era de derechos civiles. Como resultado del lanzamiento de Sputnik por los rusos, se pasa el *National Defense and Education Act* (NDEA), que incluye incentivos económicos para establecer programas de enseñanza de lenguas extranjeras como medida de defensa para los EE.UU. Se desarrolla entonces la metodología “audiolingüe,” que enfatiza la lengua oral en vez de la escrita. Y se establecen programas de enseñanza de español en escuelas primarias, más conocidos como FLES (Foreign Languages in Elementary Schools). Pero estas innovaciones pedagógicas y educativas no tienen mayor repercusión, en parte porque se acelera al mismo tiempo una era de derechos civiles en que el español se empieza a asociar a latinos estadounidenses, mayormente inmigrantes, pobres, y no blancos.

En el siglo XXI, la enseñanza del español como lengua extranjera continúa, como en el siglo XX, siendo materia de estudio mayormente en escuelas secundarias del país. En el año 2000, había 4.057.608 estudiantes de español en escuelas secundarias (del noveno al duodécimo año escolar). Esto constituye un crecimiento grande si tomamos en consideración que en el año 1910 (antes de la Primera Guerra) solo había 6.406 estudiantes de español en escuelas secundarias, y en el año 1958 (cuando se pasa el NDEA) había 691.024 (Draper y Hicks 2002). Si en el año 2000 había 4 millones de estudiantes del español en escuelas secundarias estadounidenses (grados 9 a 12), había solo 699.765 en escuelas intermedias (grados 7 a 8) y 304.882 en escuelas primarias (grados Kindergarten al sexto). Como vemos en la Tabla 1, el 80% de los estudiantes de español, al cerrar el siglo XX, eran estudiantes de secundaria.

Tabla 1. Estudiantes de español como lengua extranjera, 2000*

Nivel		
Primario (K-6)	304.882	6%
Intermedio (7-8)	699.765	14%
Secundario (9-12)	4.057.608	80%

*Cifras tomadas de Draper y Hicks 2002

La enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo el español, ha sufrido un descenso desde la implementación de la ley federal de *No Child Left Behind* en el 2002, ya que los recursos económicos han sido utilizados para fortalecer el desarrollo del inglés y las matemáticas (Dillon 2010). Sin embargo, el español sigue siendo una materia de estudio importante en las escuelas secundarias del país. En 2008, el 93% de las escuelas secundarias que enseñan lenguas tienen programas de español (Rhodes y Pufhal 2009). El descenso más grande ha ocurrido en las escuelas primarias. Además, en casi el 50% de las escuelas primarias en que el español se ofrece, se enseña no como FLES, sino como FLEX (Foreign Language Experience), es decir siguiendo un programa exploratorio en que se presentan a los niños a la lengua y a la cultura, pero sin proponerse desarrollar destrezas en español (Rhodes y Pufhal 2009).

A nivel terciario ha habido un gran crecimiento en el número de estudiantes de español, aunque no se puede comparar con el número de estudiantes en escuelas secundarias. Aunque en el año 1960 había solo 178.689 estudiantes de español en universidades estadounidenses, para el 1998 había 656.590 (Furman, Goldberg y Lusin 2007). Esta cifra continúa en ascenso, y en 2006 la población estudiantil universitaria de español

llegó a 822.985 (Furman, Goldberg y Lusin 2007). Es importante notar que este estudio no tuvo en cuenta las clases de español para hispanohablantes (véase el próximo apartado).

A pesar del interés de los estudiantes en aprender español, la enseñanza del español en los EE.UU., mayormente centrada en las escuelas secundarias, continúa una tradición elitista de estudio, con énfasis en el español como materia escolar, en vez de instrumento de comunicación con los muchos hispanohablantes en el mundo, incluyendo a los estadounidenses. Aun cuando la metodología comunicativa parece haber triunfado, y los estándares académicos exigen, además de leer y escribir, destrezas de comprensión y habla, el considerar el español únicamente como materia de estudio está abocado al fracaso, haciendo poca mella en lograr ciudadanos bilingües. Así se logra que el inglés continúe siendo la única lengua valorizada en los EE.UU. Al español se le relega a un estatus de lengua extranjera, lengua de los ‘Otros’, lengua que tiene que ser apartada y separada para mantenerla en un lugar inferior.

La enseñanza del español como lengua de herencia

El gran número de estudiantes de ascendencia hispanohablante que se encuentran en las escuelas estadounidenses ocasiona la ruptura de la tradición elitista de estudio, volcándose la instrucción entonces en desarrollar las destrezas académicas de aquellos que ya tienen destrezas pasivas en español, pero muchas veces no productivas, y rara vez académicas. La enseñanza del español a hispanohablantes se remonta a los años 30 (Valdés-Fallis y Teschner 1977). Este campo recibió el reconocimiento oficial de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP) en 1972 (Roca y Colombi, 1999). Sin embargo, no es hasta la década del 80 y el 90 en que comienzan los esfuerzos por transformar algunas clases de español para extranjeros a nivel secundario y terciario para atender a las necesidades de estudiantes de ascendencia hispanohablante (Valdés, Lozano y García Moya 1981).

Comienzan así las secciones de clases de español a nivel secundario y terciario denominadas “Español para Nativos” o “Español para hispanohablantes” (Valdés 1997). Para 2010, un 40% de los programas de español tenían algún tipo de instrucción para hispanohablantes (Beaudrie, en prensa). A pesar de la atención que este campo ha generado, sobre todo en la última década, para el año 2000, solo había 127.551 estudiantes de secundaria en clases de español para “nativos” (Draper y Hicks 2002). Comparado con los 4 millones de estudiantes de secundaria que estudian

español, y casi el millón de estudiantes de origen latino que en 2000 tenían entre 15 y 17 años, el número parece insuficiente (véase Valdés, Fishman, Chávez y Perez, 2006).

Muy recientemente se ha adoptado la denominación “cursos de español como lengua de herencia” para hablar de las clases, sobre todo a nivel secundario y terciario, que incluyen a hablantes de origen hispano y que se encuentran en diferentes puntos del continuum bilingüe. En otras ocasiones he explicado el significado de este cambio discursivo (García 2005), argumentando que a pesar de las buenas intenciones de los educadores, el término “lengua de herencia” parece dar un salto ideológico hacia atrás, excluyendo por tanto el español de los hispanohablantes y tildándolo de lengua del pasado y no del presente, como si existiera en otro espacio “extranjero” y no en un espacio estadounidense. Además, la popularidad del vocablo “de herencia” coincide con el silenciamiento del vocablo “bilingüe” en la sociedad estadounidense (véase Crawford 2004; García y Kleifgen 2010), haciéndose así sospechoso. Se reconoce el español de los hispanohablantes, pero solo como lengua de herencia, separada y compartimentalizada del inglés, y no como parte de las prácticas discursivas de los bilingües norteamericanos. La enseñanza del español como lengua de herencia se enfoca en mostrar precisamente a los estudiantes, que casi siempre son ya bilingües, el español aislado del inglés, como parte de otros contextos monolingües ajenos a los que lo estudian. Es decir, se estudia el español como lengua de herencia en el pasado, en otro espacio nacional, no dentro de un presente bilingüe estadounidense y diverso. Y aunque se reconoce el español de los muchos hispanohablantes que viven *en* los EE.UU., el objetivo de la instrucción es precisamente que los estudiantes manejen un español que sea el de “otros” –mexicanos, dominicanos, puertorriqueños, cubanos, españoles–, pero nunca el español *de* los estadounidenses, que comprende, por necesidad, prácticas discursivas del translenguar bilingüe, lo que otros denominan “Spanglish” para así subyugarlo, estigmatizarlo y robarle un rol auténtico como lengua *de* los EE.UU. (para una crítica del concepto de Spanglish, véase Otheguy y Stern 2010).

Haciendo una revisión de los libros de texto para enseñar español para hispanohablantes, Leeman y Martínez (2007) han demostrado como estos han cambiado de orientación desde los años 70 hasta nuestros días. Mientras que en los años 70 y 80 los libros consideraban el español como una lengua comunitaria, en los años 90 los libros cambian de enfoque

hacia un español global. Así se separan del español como lengua de una comunidad bilingüe en los EE.UU.

La enseñanza bilingüe

El uso del español para la enseñanza de hispanohablantes en los EE.UU., ya no solo como lengua de herencia, sino inclusive como lengua materna, tiene también una larga historia, sobre todo en los territorios del suroeste en la segunda mitad del siglo XIX, como resultado de la expansión imperialista de los EE.UU. Pero para fines del siglo XIX, el español en la enseñanza y en la educación bilingüe se ven sustituidos por el uso exclusivo del inglés. Hubo que esperar hasta el éxodo de los cubanos hacia Miami y la era de derechos civiles en la década de los sesenta para asistir al resurgimiento del uso del español como lengua materna en la educación de hispanohablantes en escuelas públicas estadounidenses. Pero muy pronto, la ley federal que apoyaba con recursos económicos el establecimiento de programas educativos en que el español se usara con esos fines (el *Bilingual Education Act*: Título VII del *Elementary and Secondary Education Act*, 1968) fue alterada. En su segunda reautorización en 1974, el Congreso definió la educación bilingüe como transicional, cambiando para siempre el rol del español en la educación y relegándolo a un rol remediativo para subsanar la falta de proficiencia en inglés. Ahora se considera al español no como lengua extranjera, o de herencia, o inclusive materna, sino como bastón de apoyo temporario mientras los estudiantes desarrollan proficiencia lingüística en inglés. De nuevo: solo el inglés vale. El español se habla en los EE.UU., pero no le puede pertenecer a nadie que sea estadounidense de verdad. El bilingüismo solo puede ser subtractivo, una etapa intermedia para alcanzar lo único que vale: el monolingüismo en inglés.

Pero la situación se complica a medida que entramos en el siglo XXI, ya que algunos padres angloparlantes o bilingües empiezan a exigir que sus hijos aprendan también español. Dado los pocos programas de español en las escuelas primarias del país, la educación bilingüe, especialmente a nivel primario, empieza a ceder espacio a aquellos que ya hablan inglés. Así crecen los llamados “programas duales,” un tipo de educación bilingüe en que la mitad de los estudiantes son hispanohablantes y aprenden inglés y en inglés, y la otra mitad hablan inglés (ya sean monolingües o bilingües) y aprenden español y en español. Sin embargo, a pesar del crecimiento del bilingüismo español-inglés que vive la nación, la escuela estadounidense reacciona restringiendo los espacios para el español. Así es que esos programas bilingües duales desvían su potencial

para convertirse en maneras de controlar el español, asignándolo a espacios separados, compartamentalizados, espacios *en* español, en vez de potencializar esos espacios con las prácticas discursivas que caracterizan al español *de* los EE.UU. De esa manera, insistiendo en la dualidad de los espacios, y no en un bilingüismo integrado, el español sigue siendo relegado a otro espacio, a un espacio alterno que cuenta poco, sobre todo en un clima educativo de exámenes estandarizados en inglés. En otras palabras, se le endilga al español el sambenito de otredad, sin reconocer su potencial de ser lengua de estadounidenses bilingües. El próximo apartado de este trabajo considera cuáles han sido algunos mecanismos de otredad que se han utilizado en la enseñanza del/y en español para asegurarse de que a pesar de su presencia en la escuela, el español no compita con el inglés, ni le ceda espacio identitario. Para esto, la enseñanza del/y en español en los EE.UU. se ha apoyado en teorías sociolingüísticas que, aunque válidas para el siglo XX, dejan mucho que desear en el siglo XXI.

Questionando mecanismos de otredad

La escuela en el siglo XX sirvió de mecanismo nacional para imponer una lengua e identidad única: la dominante. Así la escuela pública estadounidense cumplió ese papel al educar a la gran cantidad de inmigrantes que llegaron sobre todo a finales del siglo XIX, y continúa haciéndolo hasta nuestros días. Pero la inmigración reciente es mayormente hispanohablante y llega a un país que ya no puede actuar solo, sino que depende de sus relaciones globales. Y los hispanohablantes se van haciendo bilingües, y en nuestro mundo globalizado y post-colonial, el bilingüismo norteamericano se va enraizando, a diferencia de lo que ocurría anteriormente en que los inmigrantes se convertían rápidamente en ciudadanos que solo hablaban inglés.

Sin embargo, en el siglo XXI, la escuela continúa actuando como si todavía estuviéramos en el siglo XX, insistiendo en el inglés, y en los pocos y cortos espacios en que le presta atención al español, asegurándose de que esta sea lengua extranjera, lengua de herencia, lengua de minorías, lengua de otredad. La lingüística aplicada y la lingüística educativa, influidas por conceptos sociolingüísticos desarrollados en el siglo XX, cuando el monolingüismo se consideraba la norma, han sido también responsables de la miopía de los educadores, inculcándoles conceptos que sirven a los intereses de las naciones-estados y que han sido contruidos a través de una lente monolingüe, y cuánto más, de una lente bilingüe, pero monoglósica.

Fue Joshua Fishman quien, basándose en el concepto de diglosia propuesto por Ferguson (1959), expone que solo la compartimentalización de dos lenguas en dominios separados y de distinta función social podría resultar en un bilingüismo social estable (Fishman 1967). Como resultado, los programas de enseñanza de/y en otras lenguas desarrollados en el siglo XX mantienen como principio el uso exclusivo de la lengua que se aprende. Y aun en programas bilingües, las lenguas se separan estrictamente de acuerdo a tiempo, persona o sujeto (García 2009a). Se pretende que un bilingüismo presumiblemente aditivo y diglósico pueda resultar en un bilingüismo balanceado. Pero lejos del balance, este acercamiento educativo al bilingüismo tiene como resultado que se mantenga esa “segunda” lengua en posición inferior, en posición “segunda,” asegurándose así el triunfo exclusivo de la lengua dominante, de la lengua que siempre debe permanecer en “primer” lugar y a la que, sin embargo, solo pueden llegar los que son realmente “nativos.” Para los angloparlantes que aprenden español, el español siempre será una “segunda” lengua; para los hispanohablantes que aprenden inglés, el inglés siempre será también una “segunda” lengua, asegurándose así que solo los angloparlantes monolingües puedan considerarse “nativos.” Se exige un hablante “ideal monolingüe” y se espera una adquisición de “logro definitivo.” Cuando no es así, se tilda a los hablantes de haber sido “fossilizados,” y de tener “una adquisición incompleta.” La diglosia educativa, tanto como la social, mantiene en su lugar tanto a la lengua inferior como a todas las prácticas que no se ciñan a los patrones lingüísticos de quienes ostentan el poder, siempre renuentes a compartir sus sacrosantos dominios. Lejos de conservar un bilingüismo estable, la diglosia garantiza que el poder de la lengua dominante y la manera de usarla no sea compartido, y que la “otra” lengua y las otras prácticas discursivas se mantengan en posición inferior. La diglosia garantiza así la preservación del poder de la lengua dominante (y el poder de sus hablantes), pero no de un bilingüismo equitativo. Y la diglosia en la educación solo sirve para excluir aquellas prácticas lingüísticas que no son consideradas apropiadas por la nación-estado y sus agentes de poder.

Makoni y Pennycook (2007) han señalado que el concepto de lenguas enumerables y vinculadas a identidades nacionales singulares ha sido producto de una construcción social deliberada, ya sea por misioneros, lingüistas, o políticos (véase también Bailey 2007; Heller 2007). El bilingüe, y sobre todo el bilingüe en el siglo XXI, en situaciones dinámicas que facilitan las nuevas tecnologías y con más agencia que en el mundo colonial, no tiene simplemente dos sistemas lingüísticos separados,

únicos e independiente. El bilingüismo no se puede entender de manera “aditiva,” como si fuera la suma de dos lenguas autónomas, una “primera” y una “segunda.” Y el bilingüe no es simplemente dos monolingües en uno (Grosjean 2010). El bilingüismo en el siglo XXI es *dinámico* (García, 2009a), y no aditivo, ni diglósico, salvo en casos de colonización u opresión. El hablante bilingüe con verdadera “agencia” utiliza su repertorio lingüístico, que abarca prácticas y rasgos normalmente asociados con un sistema u otro, de una manera dinámica, para significar y construir significados. Son estas prácticas discursivas dinámicas, que sirven para que el bilingüe acceda a todos los aspectos de su vida social con dignidad y libertad, lo que he denominado “translanguaging” (García 2009a) y al cual me refiero aquí como “translenguar.”

Una visión monoglósica del bilingüismo entroniza y fija lo que es una primera y una segunda lengua, y lo que es un hablante nativo y un hablante de una segunda lengua, para mantener así el poder de algunos y excluir a los otros. Sin embargo, una visión dinámica y heteroglósica del bilingüismo aclara que es imposible fijar estos conceptos, ya que las prácticas lingüísticas del bilingüe cambian según la situación sociolingüística en que se encuentra el hablante. Las prácticas lingüísticas del bilingüe están constituidas por partes y piezas de su repertorio lingüístico, y no simplemente por dos lenguas separadas y autónomas. Es entonces el translenguar lo que caracteriza las prácticas discursivas no ya del hispanohablante en los EE.UU., sino del *hispanohablante de los EE.UU.* Para dejar de ser lengua de “otros,” hablada únicamente en el territorio estadounidense por hispanohablantes latinos considerados minorías, y reconocerse como práctica discursiva de muchos norteamericanos, el concepto del español de los EE.UU. tendría que incluir ese translenguar que lo dinamiza, práctica auténtica de los muchos bilingües norteamericanos.

Para sustentar entonces, no ya el español estadounidense, que no existe como tal, sino las prácticas discursivas dinámicas bilingües, es decir, el translenguar de los muchos bilingües de los EE.UU., es preciso también utilizar esas prácticas en la pedagogía que se utiliza para enseñar el español. Así podríamos crear ciudadanos estadounidenses que manejen aspectos y rasgos del español dentro de su repertorio lingüístico, sin excluir, claro está, aquellas características que sean parte de lo que se considera “el estándar.” No se trata entonces de añadir una segunda lengua que siempre será considerada “extranjera” y perteneciente a otros espacios nacionales, ni de agregar una lengua de herencia y pasado, asociada con

otra identidad etnolingüística, ni de utilizar el español solo como apoyo para aprender el inglés, se trata de reconocer las prácticas discursivas asociadas a lo que se denomina “español” como parte del repertorio lingüístico de los muchos bilingües de EE.UU. Solo compartiendo espacios con el inglés en una interacción funcional dinámica, es decir, en lo que podríamos denominar una *transglosia* (García 2009a, en prensa a, b), podríamos reclamar que esas prácticas asociadas con el español también puedan formar parte auténtica del repertorio lingüístico de EE.UU., junto a aquellas asociadas con el inglés. Para crear conciencia de una identidad estadounidense bilingüe tendríamos que aceptar una identidad múltiple e híbrida, junto con un repertorio lingüístico fluido que no consista simplemente del inglés (según se entiende en contextos monolingües) ni del español (según este también se entiende en contextos monolingües) pero que podría, con la ayuda de una escuela librada de prejuicios lingüísticos, llegar a incluirlos.

El mecanismo a través del cual se podría luchar dentro de la enseñanza para llegar a este fin es precisamente el translenguar pedagógico. En el siguiente apartado doy ejemplos de cómo este mecanismo podría ser un medio de integración, de justicia social y de igualdad; de ese modo, todos aquellos que hablamos español en los EE.UU. podríamos manifestarnos como hablantes bilingües estadounidenses con dignidad, y hasta con ventajas sobre los hablantes monolingües estadounidenses.

Translenguando como mecanismo integrador en la enseñanza del español en los EE.UU.

Anteriormente he definido el translenguar como las *prácticas discursivas complejas* de todos los bilingües, y las *pedagogías que utilizan esas prácticas discursivas* para liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües subalternas. En este apartado quisiera enfocarme en el concepto del translenguar en el campo de la pedagogía. Fue dentro del ámbito pedagógico que Cen Williams acuñó el término en galés (*Trawsieithu*), refiriéndose a una metodología en que el inglés o el galés se utilizan como lengua de “input,” y lengua de “output,” alternativamente (1997). Por ejemplo, los estudiantes pueden leer en galés, pero escribir en inglés o viceversa; o hablar en inglés pero leer en galés. Tanto García (2009a), como Blackledge y Creese (2010) y Creese y Blackledge (2010) han extendido el término a todo uso bilingüe flexible en la enseñanza de lenguas.

En el siglo XX, y a raíz de la introducción de lo que se conoce como “método directo,” la lengua adicional se enseña directamente sin reconocer las posibilidades de la traducción, ni las oportunidades que surgirían si tanto los estudiantes, como los profesores, utilizaran sus propias prácticas lingüísticas. Cummins (2007) se refiere a esto como las “dos soledades,” y añade que no hay datos empíricos para sostener una pedagogía que excluya la lengua del hogar. Así, dice Cummins, “se excluyen del aula oportunidades importantísimas para aprender la segunda lengua y usarla” (238).

El translenguar como pedagogía es una manera de trabajar en *el intersticio* o el espacio, por una parte, entre los diseños globales de las naciones-estados y sus sistemas educativos que restringen las oportunidades de los que estudian la lengua adicional, y por otra, las historias locales de los hablantes bilingües y multilingües que “lenguan” de diferentes maneras, sin responder a los designios de la nación-estado que impone las características de lo que determinan ser “su” lengua. Las aulas generalmente excluyen prácticas lingüísticas que no se ajusten a esos designios nacionales sobre lo que debe ser la lengua de sus hablantes.

Sin embargo, los maestros y estudiantes violan frecuentemente los principios que excluyen las prácticas lingüísticas de los estudiantes, al darse cuenta de que las pedagogías reinantes no cumplen una función útil. Aunque se describe el uso exclusivo del español estándar en todas las clases de lengua extranjera, de herencia y bilingües, este no es el caso. Y tanto los maestros como los alumnos utilizan prácticas orales y escritas del hogar de los estudiantes, tanto lo que se considera español, como lo que se considera inglés, para lograr la comprensión y el aprendizaje. Arguyo entonces que para que la sociedad reconozca el español bilingüe como *de* los EE.UU. y *de* un mundo global hispanoblante, la escuela norteamericana tendría que adoptar una actitud mucho más integradora que la que ha tenido hasta ahora, incluyendo tanto el inglés, como las prácticas bilingües de los que hablamos español estadounidense. Para eso, el translenguar como pedagogía tendría un papel importante, y los maestros de español tendrían que adoptar una ideología heteroglósica (véase Valdés et al. 2003).

Para utilizar ese translenguar pedagógico, tendríamos que darle cabida auténtica dentro de nuestra ideología lingüística y pedagógica. ¿Cómo se lograría? Resumo aquí cinco ejemplos del translenguar pedagógico que responden a una visión dinámica y ecológica del aprendizaje bi-

lingüe (para más sobre esto, véase Larsen-Freeman y Cameron 2008; Van Lier 2004).

La traducción translenguada

La pedagogía comunicativa que se empezó a utilizar a mediados del siglo XX excluyó la traducción de nuestras prácticas pedagógicas contemporáneas. Pero recientemente hemos empezado a recuperar el valor de la traducción en la pedagogía. El translenguar pedagógico no llevaría a exigir traducciones fieles, como se hizo en el siglo XIX y XX, pero sí insistiría en que los estudiantes parafrasearan el texto de acuerdo a sus propias prácticas lingüísticas, incluyendo las prácticas del hogar, como también las académicas. Estos ejercicios de traducción libre podrían promover la fluidez translingüística, la cual será cada vez más relevante en nuestro mundo globalizado. Es decir, en un futuro, no será el poder hablar, leer o escribir solo en español o solo en inglés lo que tendrá valor; mayor valor tendrá el poder ir de unas prácticas lingüísticas a otras de modo que todos los hablantes queden incluidos.

La traducción tradicional nunca ha sido copia fiel del original. La práctica de la traducción translenguada es un instrumento eficaz y versátil con el que transformar textos, tanto orales como escritos. La transformación de textos en una apropiación original es tal vez el mecanismo más poderoso de aprendizaje. Para aprender, hacemos nuestros los textos, interpretándolos, rindiéndolos a nuestras exigencias y experiencias personales, a nuestros mundos individuales, a nuestra propia comprensión. Para ello, no hay nada más importante que nos sintamos libres para poder utilizar nuestros recursos lingüísticos. No podemos apropiarnos de un texto sin que antes lo hayamos pasado por el tamiz de nuestro “lenguar.” Solo parafraseando un texto podemos comprenderlo. Solo haciéndolo parte de nuestro esquema conceptual podemos apropiarnos de él. Para eso, es necesario que lo transformemos lingüísticamente, echando mano a todo nuestro repertorio lingüístico, y no solo al académico que permite la escuela.

El diálogo translenguado

Ante toda nuestra experiencia, dialogamos, a veces con nosotros mismos y en silencio, a veces con otros individuos o con otros grupos. Pero el ser humano dialoga para comprender. Nuestro discurso interno rara vez se asemeja al discurso académico, y sin embargo, es esencial para comprender nuestras experiencias. ¿Por qué entonces insistimos en que en el aula de español solo se dialogue en un español académico? Para lograr

que nos apropiemos de ese español académico, tenemos que traspasarlo por nuestras experiencias dialógicas, que en un mundo bilingüe se alimentan de retazos de lo que entendemos por español y de lo que entendemos por inglés, pero que para el bilingüe es solo su repertorio lingüístico híbrido y fluido. El dejar que los estudiantes dialoguen entre sí, usando todo su repertorio lingüístico, ajústense o no esas prácticas a las del aula, es importante para lograr la comprensión académica y el aprendizaje.

La exploración translenguada

Toda enseñanza tiene como meta la regulación propia del aprendizaje por el estudiante. Esperamos que los estudiantes regulen su propio aprendizaje a través de mecanismos propios. Es por eso contraproducente esperar que los estudiantes respondan a la enseñanza de acuerdo a cánones lingüísticos fijos. Si el profesor dicta una conferencia en español, ¿por qué tenemos que exigir que los estudiantes tomen notas en ese español académico? ¿Por qué no dejar que el estudiante se apropie del material de acuerdo con las prácticas lingüísticas que más le convenga, tomando notas de manera que pueda después funcionar sin el profesor, autoregulando su aprendizaje? Y si el profesor habla de un tema específico, ¿por qué esperar que los estudiantes consulten fuentes nada más que en español? Sobre todo hoy día, con la Internet, podríamos animar a los estudiantes a buscar fuentes de otros países, en otras lenguas, y a utilizar productivamente el Traductor de Google.

La lectura translenguada

Si la lectura es un juego psicolingüístico (Goodman 1967), es entonces imposible participar en ese juego sin poder translenguar. Una cosa es lo que se dice fonéticamente cuando se lee, otra cosa es el interpretar lo que se lee. Solo al translenguar podemos apropiarnos de un texto de lectura, comprenderlo profundamente, llenándolo de nuestras fluidas voces bilingües, y no meramente de las del autor. Para que los estudiantes se apropien del texto, el maestro tiene que implicarlos en ese juego psicolingüístico, exigiéndoles que lejos de olvidarse de sus otras prácticas lingüísticas, las convoquen y utilicen.

La práctica de anotar con prácticas lingüísticas diferentes los textos escritos tampoco es nueva. Las Glosas Emilianenses, por ejemplo, son anotaciones interlineadas o marginales escritas en romance y vasco hace más de 1000 años para resolver dificultades de comprensión en el texto latino. El romance es precisamente el latín vulgar, hablado por el

pueblo. De la misma manera, es importante que los estudiantes puedan anotar con sus prácticas lingüísticas los textos escritos en un español académico que poco tiene que ver con ellas.

La escritura translenguada

Muchos de nuestros textos escritos en los EE.UU. ya en sí participan de ese translenguar que es la única manera de incluir a los hispanohablantes en el mercado de consumo. Así la cerveza Miller proyecta su imagen diciéndonos que son “A Nuevo Twist on Refreshment.” También los textos literarios han echado mano al uso del español en textos en inglés, o del inglés en textos en español. Pero en años recientes podríamos señalar ejemplos como la reciente novela de Junot Díaz, *The Brief Wonderful Life of Oscar Wao*, en que las palabras y frases en español aparecen frecuentemente y sin traducción, en un translenguar que parece indicar un cambio epistemológico en la presencia del español en los EE.UU. También los textos cibernéticos han hecho más que posible la presencia de esta escritura translenguada, ofreciendo posibilidad de leer partes del texto en una lengua o en otra, con traducciones formales, o como aquellas que nos pueden ofrecer el Traductor de Google.

La voz en una sola lengua literaria o académica por escrito se adquiere lentamente y con mucha práctica. Mientras tanto, la escritura translenguada sirve de mecanismo importante para ir soltando la lengua y liberarla de aquellos espacios limitados a que la escuela, en este caso la norteamericana, la ha restringido, aceptando solamente un texto totalmente en inglés o totalmente en español.

Un ejemplo

Cierro esta sección dando evidencia del potencial del translenguar pedagógico para hacer reconocer identidades y prácticas lingüísticas bilingües de los EE.UU., que incluyen la posibilidad de tener proficiencia académica en un español más estándar. En la lección que describo, en una secundaria en que todos los estudiantes son latinos, es el translenguar pedagógico de la maestra y los estudiantes lo que va logrando construir una identificación múltiple con prácticas lingüísticas que abarcan tanto el español estándar y el inglés estándar, como otras típicas de adolescentes bilingües.

En esta lección, la maestra, nacida en los EE.UU., y bilingüe, primero les pide a los estudiantes que escuchen el rap en español “Sí se pue-

de,” cuya letra habla de problemas de racismo y discriminación hacia los latinos de EE.UU. El cantante, que curiosamente se llama El Chivo *of* Quinto Sol (y no “de” Quinto Sol), nace en Los Ángeles, pero canta en español. Después de escuchar el rap, los estudiantes y la maestra dialogan, a veces en español, a veces en inglés. Después, la maestra pide que los estudiantes traduzcan al inglés la letra del rap, que ella reproduce por escrito en español estándar, Las traducciones de los estudiantes son todas fluidas y translenguadas, con algunas palabras y frases propias de sus maneras de expresarse. Después, la maestra hace que los estudiantes escuchen ‘Mosh,’ en inglés, por el rapero norteamericano, Eminem, y les pide que ahora traduzcan el rap al español. Como en el caso anterior, las traducciones de los estudiantes son fluidas y translenguadas.

La maestra utiliza el translenguar para incluir a todos los estudiantes, ampliar lo que ella dice, clarificar lo que enseña, hacer preguntas, reforzar lo que se ha dicho. Pero más que estas funciones discursivas, el translenguar posibilita una crítica social que es importantísima para los estudiantes latinos. El translenguar les da voz a los que todavía no hablan ni una lengua ni la otra, problematiza la situación social de los latinos estadounidenses, y opera en el intersticio de la tensión que existe entre el inglés como lengua mayoritaria, y el español como lengua minoritaria, equilibrando la situación de poder que se presenta. La maestra anima a los estudiantes para que hagan lo que Rampton (1995) ha llamado “crossings” es decir, utilizar aspectos lingüísticos que se suelen asociar con otros, ya que solo así se podría construir una identidad estadounidense que no deje de lado las prácticas del español ni las del inglés, apropiándose así de un repertorio lingüístico bilingüe que goce de igualdad y prestigio.

Lejos de competir por espacios diferentes, y de situar las dos lenguas del bilingüe en espacios funcionales separados, el translenguar pedagógico alienta a los estudiantes a desarrollar una autorregulación lingüística que permite el desarrollo de un repertorio multilingüe. En este repertorio multilingüe de múltiples manifestaciones, se incluyen aquellas asociadas con el estándar, en una interrelación funcional. Solo así lograremos que el español de los EE.UU. se reconozca como una de las prácticas de ese amplio repertorio lingüístico.

Este ejemplo alude a la mayor coordinación que debe existir entre departamentos de español y otras áreas del currículo tanto en escuelas secundarias como en las universidades. Es decir, habría también que abogar

por una instrucción translenguada a través del currículo para que así el español no permanezca aislado en los departamentos de lengua.

Conclusión

Este estudio ha puesto de relieve que el reconocer el español ya no *en* los EE.UU., sino *de* los EE.UU. no es tan sencillo como parece, ya que se trata de una conceptualización diferente que reconozca y abrace todas las prácticas lingüísticas de los bilingües, y no simplemente aquéllas que tradicionalmente se han considerado “español.”

A pesar de los esfuerzos de los educadores, una pedagogía miope que solo deja en la mirilla el español académico ha relegado al español estadounidense a una posición inferior. El translenguar, como método pedagógico, podría ofrecer una alternativa, librando a los bilingües estadounidenses tanto de una ideología anglófona que exige a sus ciudadanos el monolingüismo en inglés como de una ideología hispanófoba que los culpa y denosta por hablar “Spanglish.” El translenguar, como pedagogía, promete el desarrollo de ciudadanos que puedan usar y regular un bilingüismo dinámico, desarrollando un repertorio transglósico, capaz de satisfacer las necesidades globales, nacionales y locales de un mundo estadounidense necesariamente bilingüe.

NOTAS

¹ Este apartado, y los dedicados a la enseñanza del español como lengua de herencia y educación bilingüe están basados en datos tomados de García 1993, 2003, 2009a, 2009b.

OBRAS CITADAS

- Bailey, Benjamin. (2007). “Heteroglossia and Boundaries.” *Bilingualism: A Social Approach*. Ed. Monica Heller. New York: Palgrave. 257-74. Impreso.
- Beaudrie, Sara (en prensa). “Research on University-based Spanish Heritage Language Programs in the United States: The Current State of Affairs.” *Spanish as a Heritage Language in the US: State of the Field*. Eds. Sara Beaudrie y Marta Fairclough. Washington, DC: Georgetown U P. Impreso.
- Blackledge, Adrian, y Angela Creese. (2010). *Multilingualism*. London: Continuum. Impreso.
- Blommaert, Jan. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge U P. Impreso.

- Crawford, James. (2004). *Educating English Learners: Language Diversity in Classrooms*. 5-a ed. Washington, DC: Bilingual Education Services. Impreso.
- Creese, Angela, y Adrian Blackledge. (2010). "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?" *Modern Language Journal* 94: 103-15. Impreso.
- Cummins, Jim. (2007). "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms." *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10.2: 221-40. Impreso.
- Del Valle, José. (2000). "Monoglossic Policies for a Heteroglossic Culture: Misinterpreted Multilingualism in Modern Galicia." *Language and Communication* 20: 105-32. Impreso.
- Diaz, Junot (2007). *The Brief Wonderful Life of Oscar Wao*. New York City: Riverhead Books. Impreso.
- Dillon, Sam. (2010). "Foreign Languages Fail in Class, except Chinese." *New York Times*. January 20, 2010. Web. 12 diciembre, 2011.
- Draper, Jamie, y June H. Hicks (2002). *Foreign Language Enrollments in Public Secondary Schools, Fall 2000*. Alexandria, Virginia: American Council on the Teaching of Foreign Languages. Web. 18 diciembre, 2011.
- Ferguson, Charles. (1959). "Diglossia." *Word* 15: 325-40. Impreso.
- Fishman, Joshua A. (1967). "Bilingualism with and without Diglossia: Diglossia with and without Bilingualism." *Journal of Social Issues* 23.2: 29-38. Impreso.
- Furman, Nelly, David Goldberg, y Natalia Lusin. (2007). *Enrollment in Languages other than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006*. New York: Modern Language Association of America. Web. 18 diciembre, 2011.
- García, Ofelia. (1993). "From Goya Portraits to Goya Beans: Elite Traditions and Popular Streams in US Spanish Language Policy." *Southwest Journal of Linguistics* 12: 69-86. Impreso.
- . (2003). "La enseñanza del español a los latinos de los EE.UU. Contra el viento del olvido y la marea del inglés." *Ínsula* julio-agosto: 679-80. Impreso.
- . (2005). "Positioning Heritage Languages in the United States." *Modern Language Journal* 89. 4: 601-05. Impreso.
- . (2009a). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, Ma.: Wiley/Blackwell. Impreso.
- . (2009b). "La enseñanza del español como lengua extranjera." *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Ed. Humberto López Morales. Madrid: Santillana. Instituto Cervantes. 423-28. Impreso.
- . (2009c.) "Livin' and Teachin' *la lengua loca*: Glocalizing US Spanish Ideologies and Practices." *Language Allegiances and Bilingualism in the United States*. Ed. Rafael Salaberry. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 151-71. Impreso.

- . (2009d). “El uso del español en la enseñanza: la educación bilingüe.” *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Ed. Humberto López Morales. Madrid: Santillana-Instituto Cervantes. 417-22. Impreso.
- . (en prensa a). “Dual or Dynamic Bilingual Education?: Empowering Bilingual Communities.” *The Global-Local Interface. Language Choice and Hybridity*. Eds. Rani Rubdy y Lubna Alsagoff. Bristol, UK: Multilingual Matters. Impreso.
- . (en prensa b). “From Diglossia to Transglossia: Bilingual and Multilingual Classrooms in the 21st Century.” *Bilingualism and Multilingualism in School Settings*. Eds. Christian Abello-Contesse, P. Chandler, M.D. López-Jimenez, M.M. Torreblanc López y Ruben Chacón Beltrán. Bristol, UK: Multilingual Matters. Impreso.
- García, Ofelia, y Jo-Anne Kleifgen. (2010). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. New York: Teachers College P. Impreso.
- Goodman, Ken. (1967). “Reading: A Psycholinguistic Guessing Game.” *Journal of the Reading Specialist* 6: 126-35. Web. 6 enero, 2011.
- Grosjean, François. (2010). *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge: Harvard U P. Impreso.
- Heller, Monica (ed.). (2007). *Bilingualism: A Social Approach*. New York: Palgrave. Impreso.
- Larsen-Freeman, Dianne, y Lynne Cameron. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford U P. Impreso.
- Leeman, Jennifer, y Glenn Martínez. (2007). “From Identity to Commodity: Ideologies of Spanish in Heritage Language Textbooks.” *Critical Inquiry in Language Studies* 4.1: 35-65. Impreso.
- Makoni, Sinfree y Alistair Pennycook. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Impreso.
- Rhodes, Nancy C., e Ingrid Pufahl (2009). *Foreign Language Teaching in the United States: Results of a National Survey*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Impreso.
- Ortiz, Fernando. (1987). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho. Impreso.
- Otheguy, Ricardo, y Nancy Stern. (2010). “On so-called ‘Spanglish’.” *International Journal of Bilingualism* 15.1: 85-100. Impreso..
- Pennycook, Alistair. (2010). *Language as a Local Practice*. London: Routledge. Impreso.
- Potowski, Kim. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Madrid: Arco/Libros. Impreso.
- Rampton, Ben. (1995). *Crossing: Language and Identity among Adolescents*. London & New York: Longman. Impreso.
- Roca, Ana, y M. Cecilia Colombi (eds.) (1999). *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown U P. Impreso.

- Shohamy, Elana. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge, London. Impreso.
- Valdés, Guadalupe. (1997). "The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-*Enseñanza del Español a Hispanohablantes*. Eds. María Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón. Boston, MA: Houghton Mifflin Company. 263-82. Impreso.
- Valdés, Guadalupe, Joshua A. Fishman, Rebeca Chávez y William Pérez. (2006). *Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Impreso.
- Valdés, Guadalupe, Sonia González, Dania López García y Patricio Márquez. (2003). "Language Ideology: The Case of Spanish in Departments of Foreign Languages." *Anthropology & Education Quarterly* 34.1: 3-26. Impreso.
- Valdés, Guadalupe, Anthony Lozano y Rodolfo García-Moya. (1981). *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual. Issues, Aims, and Methods*. New York: Teachers College P. Impreso.
- Valdés, Guadalupe, y Richard Teschner, eds. (1977). *Teaching Spanish to the Spanish-Speaking: An Annotated Bibliography*. Austin, Texas: National Educational Laboratory Publications. Impreso.
- Van Lier, Leo. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer. Impreso.
- Williams, Cen (1997). *Bilingual Teaching in Further Education: Taking Stock*. Bangor: Cenolfan Bedwyr, University of Wales. Impreso.

EL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: E PLURIBUS UNUM?
ENFOQUES MULTIDISCIPLINARIOS,

Edición de Domnita Dumitrescu

**Academia Norteamericana
de la
Lengua Española**

Título: *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinarios*, edición de Domnita Dumitrescu

© ACADEMIA NORTEAMERICANA DE LA LENGUA ESPAÑOLA
© Ediciones ANLE, 2012
Colección Estudios Lingüísticos

ISBN 978-0-9850961-3-7
Impreso en los Estados Unidos de América
Printed in the United States

© De los artículos: Sus autores
© De la introducción: Domnita Dumitrescu
© Del prólogo: Gerardo Piña-Rosales

Academia Norteamericana de la Lengua Española
P.O. Box 349
New York, NY 10116

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea fotoquímico, electrónico, magnético mecánico, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la Academia Norteamericana de la Lengua Española

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without permission in writing from the North American Academy of the Spanish Language.